

Національний авіаційний університет
National Aviation University

Жешувський університет
University of Rzeszow

**ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ:
СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ В
СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

Колективна монографія

**INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: WORLD
AND DOMESTIC EXPERIENCE OF US IN THE SYSTEM OF
CONTINUING EDUCATION**

Collective Monograph

Київ – Жешув 2022
Kyiv – Rzeszow 2022

УДК 378: 001.895 (02)
I - 665

*Рекомендовано до друку вченою радою Національного авіаційного університету
(протокол № 4 від 22 червня 2022 року)
Recommended for printing by the Academic Council of the National Aviation University (Minutes № 4 from
22 June 2022)*

Рецензенти:

Кочубей Тетяна Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Гриджук Окана Євгенівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри філософії, соціології та культурології, Львівський національний лісотехнічний університет України

Ткаченко Наталія Миколаївна - доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи і міжнародних зв'язків, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

I-665 Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія / відповідальні редактори Барановська Л.В. (Київ, Україна), Морська Л.І. (Жешув, Республіка Польща). Біла Церква : ТОВ«Білоцерківдрук». 2022. – 341 с.

ISBN 978-617-8219-05-5

У монографії запропоновані матеріали, які висвітлюють досвід вітчизняних і закордонних учених з використання інноваційних освітніх технологій у системі неперервної освіти. Авторами обґрунтовано історичні, теоретичні та методичні засади запровадження інновацій у підготовці фахівців різних освітніх рівнів. Придільна увага аналізу, уточненню дефініцій ключових понять із зазначеної проблеми, введенню нових інноваційно-освітніх, інноваційно-технологічних термінів до наукового обігу. Запропоновано досвід використання інноваційних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів, фахівців цивільної авіації, військових льотчиків, інженерів, працівників соціономічної сфери. Читача можуть зацікавити наукові положення, практичні і методичні рекомендації учених стосовно розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти, формування в них цифрової компетентності, академічної та мовленнєвої культури дослідника, фахівця; створення індивідуальної освітньої траєкторії в умовах освітньо-інформаційноосередовища закладу вищої освіти. Видання адресоване здобувачам наукових ступенів з педагогіки вищої школи, порівняльної педагогіки; педагогічним і науково-педагогічним працівникам, які забезпечують викладання навчальних курсів з педагогіки вищої школи, з інноваційних освітніх технологій у закладах неперервної освіти.

УДК 378: 001.895 (02)

Відповідальні редактори:

Барановська Л.В. – доктор педагогічних наук, професор, НАУ, м. Київ, Україна

Морська Л.І. - доктор педагогічних наук, професор, Жешувський університет, м. Жешув, Республіка Польща

Редакційна колегія:

Лузік Ельвіра Василівна – доктор педагогічних наук, професор, НАУ

Семиченко Валентина Анатоліївна - доктор психологічних наук, професор, НАУ

Рахманов Віталій Олегович - доктор педагогічних наук, доцент, НАУ

Семенов Олена Миколаївна - доктор педагогічних наук, професор, Сумський ДПУ імені А.С. Макаренка

Ковальчук Василь Іванович - доктор педагогічних наук, професор, Глухівський ДПУ імені Олександра Довженка

Плачинда Тетяна Степанівна - доктор педагогічних наук, професор, Льотна академія НАУ

Харадзе Єфемія - доктор педагогічних наук, асоційований професор, Тбіліський державний університет імені Іване Джавахішвілі, Грузія

Фудерер Тетяна - доктор наук з філології, асоційований професор, Загребський університет, Республіка Хорватія

Лутць Давид – доктор філософії, професор, Холі Кросс коледж, Нотр Дам, Індіана, США

ISBN 978-617-8219-05-5

ЗАКЛАДИ ВИЩОЇ ОСВІТИ, НАУКОВІ УСТАНОВИ

Національний авіаційний університет
Жезувський університет, Республіка Польща
Краківський педагогічний університет, Республіка Польща
Загребський університет, Республіка Хорватія
Тбіліський державний університет імені Іване Джавахішвілі, Грузія
Глухівський НПУ імені Олександра Довженка, м. Глухів
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир
Льотна академія Національного авіаційного університету, м. Кропивницький
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків
Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ
Київський національний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського, м. Київ
Білоцерківський національний аграрний університет
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського», м. Бар, Вінницька область

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. Історія, теорія і методологія використання інноваційних технологій в освітній діяльності закладів неперервної освіти.....	7
<i>Ягунов В.В., Бондаренко Т.С.</i> Методологічні основи розуміння педагогічних технологій.....	7
<i>Барановська Л.В., Харадзе Єфемія (Kharadze Ephemia), Фудерер Тетяна (Fuderer Tetyana).</i> Теоретичні та методологічні засади впровадження інноваційних освітніх технологій у підготовку здобувачів вищої освіти.....	22
<i>Morska Liliya, Vavriv Iryna.</i> Pedagogical Deliberation on the Notion of Sustainability of Higher Education Institution	32
<i>Козловська І.М., Якимович Т.Д.</i> Професійна біографія як вид історико-педагогічного дослідження.....	37
<i>Стечкевич О.О.</i> Історико-теоретичний аспект функціонування інтегративних курсів у професійній освіті	51
РОЗДІЛ 2. Вітчизняний і закордонний досвід використання інноваційних освітніх технологій у неперервній освіті	66
<i>Ладогубець Н.В., Лузік Е.В., Семиченко В.А.</i> Результативність освітнього процесу у закладах вищої освіти періоду постпандемії та воєнного стану	66
<i>Кокарева А.М., Хоменко-Семенова Л.О.</i> Креативність як основа інноваційної освітньої діяльності викладача закладу вищої освіти	79
<i>Мороз М.О., Савчук П.Н.</i> Світовий і вітчизняний досвід організації музично-педагогічної підготовки фахівців у системі вищої освіти.....	91
<i>Демченко Н.І., Проскурка Н.М.</i> Міжнародний досвід використання дистанційного навчання у світових моделях університетської освіти	108
<i>Заслужена А.А.</i> Інновації у вищій освіті: швейцарський досвід	114
<i>Журавель Н.В.</i> Вища освіта Австралії: до проблеми компаративного аналізу..	122
<i>Михеєва Т.О.</i> Підготовка іноземних студентів в українських закладах вищої освіти: сучасні виклики та перспективи	128
<i>Szast Mateusz.</i> Types of Singles according to Students from Krakow	137
РОЗДІЛ 3. Інноваційні технології професійно-педагогічної, інклюзивної та мистецької освіти.....	140

<i>Дубасенюк О.А.</i> Інноваційні стратегії у професійно-педагогічній освіті.....	140
<i>Ортинський В.Л., Козловський Ю.М.</i> Інтегративний підхід до інклюзивної та креативної освіти в контексті інноваційної діяльності	153
<i>Сторожук А.І.</i> Інноваційні підходи до вивчення фольклору (народнопісенних надбань) здобувачами освіти педагогічних ЗВО.....	163
<i>Погоріла С.Г., Тимчук І.М.</i> Інноваційні підходи до створення умов формування навичок педагогічної діяльності в магістрів з екології у процесі фахової підготовки.....	183
РОЗДІЛ 4. Інноваційні освітні технології військової, авіаційної та інженерно-технічної освіти	199
<i>Невзоров Р.В., Онипченко П.М., Громико О.В.</i> Інноваційні технології професійної підготовки майбутніх військових пілотів: вітчизняний і світовий досвід	199
<i>Плачинда Т.С.</i> Формування навичок застосування сучасних педагогічних технологій у майбутніх викладачів авіаційних закладів вищої освіти	210
<i>Смолінчук Л.С., Алпатова О.В., Литвинчук Н.Б.</i> Професійна підготовка педагогів-інструкторів в авіаційних закладах освіти на основі компетентнісного підходу та з використанням інноваційних освітніх технологій	220
<i>Рахманов В.О.</i> Підготовка майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету	225
РОЗДІЛ 5. Інноваційні освітні технології формування цифрової, мовнокомунікативної компетентностей та вторинної мовної ідентичності.....	238
<i>Ковальчук В.І., Сорока В.В.</i> Застосування інноваційних цифрових технологій у підготовці педагогів для сфери професійної освіти	238
<i>Сімкова І.О.</i> Взаємозв'язок цифрової педагогіки та інноваційних освітніх технологій у неперервній освіті	249
<i>Семенов О.М., Вовк М.П.</i> Технології розвитку мовнокомунікативної компетентності викладачів – дослідників в умовах неформальної освіти	268
<i>Глушаниця Н.В., Тарнавська Т.В.</i> Формування вторинної мовної ідентичності засобами інформаційних технологій у навчанні англійської мови.....	280
РОЗДІЛ 6. Психологічна складова процесу впровадження інноваційних освітніх технологій у систему неперервної освіти.....	291
<i>Семиченко В.А.</i> Формування критичного мислення у майбутніх психологів засобами аналізу наукових текстів.....	291
<i>Балахтар В.В., Онопрієнко-Капустіна Н.В.</i> Розвиток самоефективності майбутніх працівників соціономічних професій.....	318
<i>Павленко Т.В.</i> Робота із сексуальністю в позитивній психотерапії	331

ПЕРЕДМОВА

Наукове видання пропонується широкому загалу вчених, здобувачам освітніх та освітньо-наукових ступенів, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, які здійснюють діяльність у закладах формальної і неформальної освіти, досліджують різні аспекти неперервної професійної підготовки. Воно є результатом багаторічної співпраці вітчизняних і закордонних науковців та освітян. Передумовами підготовки міжнародної колективної монографії стала наша спільна діяльність з організації та проведення міжнародної конференції «Актуальні проблеми вищої професійної освіти», публікації матеріалів цього форуму, проведення міжнародних круглих столів, вебінарів, науково-методичних семінарів; підготовка і публікування статей у вітчизняних фахових виданнях, міжнародних журналах, що належать до наукометричних баз Index Copernicus, Scopus, Web of Science та ін.

Водночас зазначаємо, що підготовка і видання цієї серйозної праці відбувались у надскладний для нашої країни час. Усі закордонні автори і члени редакційної колегії підтримали українську освітньо-наукову спільноту. Це вчені із дружніх, братніх для нас країн – Польщі, Грузії, Хорватії, США. Спільна праця без Ваших «Молимося за Україну!» (Девід Лутць), «Як Ви, мої дорогі і рідні?» (Єфемія Харадзе), «Слава Україні! Хорватія з Вами!» (Тетяна Фудерер), «Разом до Перемоги!» (Лілія Морська) була б не такою успішною.

У монографії втілена ідея кожного з авторів щодо доцільності створення історичних, теоретичних, методологічних, методичних і змістових засад для суттєвого поглиблення професійної педагогіки, збагачення її парадигмальної бази конкретним конструктивним педагогічним досвідом. Об'єднувальним концептом спільної пошукової та науково-видавничої діяльності стали інноваційні освітні технології неперервної освіти.

Міжнародний досвід використання інноваційних освітніх технологій необхідний для подолання численних суперечностей у підготовці сучасних фахівців.

У змісті шести розділів монографії презентовано найактуальніші проблеми науково обґрунтованого та практично апробованого запровадження інноваційних освітніх технологій у систему неперервної освіти. Учені висвітлюють питання щодо визначення історичних, теоретичних і методологічних передумов використання інноваційних освітніх технологій; визначають особливості їх застосування у сфері військової, професійно-педагогічної, мистецької, інклюзивної, інженерно-технічної, екологічної, авіаційної освіти. Автори наукових статей здійснюють аналіз запровадження технологій особистісно зорієнтованої, компетентісно спрямованої, контекстно та ситуативно наповненої освітньої діяльності. Вартісним є досвід науково-педагогічних працівників щодо психологічного супроводу використання інноваційних освітніх технологій, формування у здобувачів вищої освіти цифрової, мовнокомунікативної, дослідницької, національно-ідентичної компетентностей.

Сподіваємось, що наша спільна творча інноваційно-педагогічна діяльність була приємною та успішною. Вона є гарною ініціативою для об'єднання зусиль учених і педагогів-практиків з різним досвідом освітньої діяльності задля перетворення освітніх систем в інноваційно-розвивальні, творчі і перспективні. Висловлюємо велику вдячність і прихильність до шановних авторів наукових статей, глибокоповажних рецензентів монографії, членів міжнародної редакційної колегії.

З глибокою повагою - відповідальні редактори:

Лілія Барановська, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Лілія Морська, доктор педагогічних наук, професор (м. Жешув, Республіка Польща)

РОЗДІЛ 1. ІСТОРІЯ, ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗУМІННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Ягупов В. В.

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки та спорту, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського
ORCID ID 0000-0002-8956-3170

Бондаренко Т. С.

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційних комп'ютерних технологій і математики, Українська інженерно-педагогічна академія
ORCID ID 0000-0001-9879-0319

Поступовий перехід українського суспільства на постіндустріальну інформаційну модель цивілізаційного розвитку має технологічний та інформаційний характер, що викликало концептуальне, змістове, технологічне та інформаційне оновлення вищої освіти. Водночас глобалізаційні процеси, конкуренція на ринку освітніх послуг, переоцінювання традиційної системи цінностей, освітніх і професійних орієнтирів сучасних студентів як суб'єктів інформаційного суспільства, а також технологізація та інформатизація всіх сфер їхньої життєдіяльності сформувало чітке розуміння того факту, що без кардинальних змін у педагогічному процесі ЗВО неможливо досягти продуктивності, випереджальності та неперервності у системі професійної підготовки майбутніх фахівців, створення умов для їх суб'єктної поведінки в освітньому процесі із застосуванням сучасних ІКТ, а також набуття вищої освіти в різних її організаційних формах – в очній, заочній, дистанційній і змішаній. У зв'язку з цим необхідне усвідомлення науковцями першочерговості осучаснення вітчизняної вищої школи та її інформатизації й технологізації згідно з вимогами інформаційного суспільства (Биков 2012, 32-40), що знайшло відповідне відображення в основних державних документах щодо освіти. У них наголошується на необхідності «модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу», «розвитку наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі», «забезпечення доступності та неперервності освіти протягом усього життя людини», «інформатизації освіти» тощо. В. Кремень слушно наголошує, що «Нові завдання освіти у XXI столітті взагалі вимагають застосування в широкому масштабі інноваційних педагогічних технологій, що базуються на фундаментальних епістемілогічних та герменевтичних аспектах педагогіки..., пов'язаних з мистецтвом розуміння та високою комунікативною культурою» (Кремень 2003, 16-17).

1. Ретроспективний аналіз результатів наукових досліджень та узагальнення його результатів

Родоначальником технологізації у вітчизняній педагогіці вважається А. Макаренко, який наголошував, що «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді... Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування конструкторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски і бракування» (Макаренко 1985, 555).

Методологічне обґрунтування модернізації системи вищої освіти шляхом упровадження педагогічних інновацій та інформаційних технологій міститься у наукових напрацюваннях В. Андрущенка, В. Бикова, Б. Гершунського, В. Кременя, Л. Губерського, Р. Гуревича, Н. Ничкало та інших науковців, а теоретичні основи – В. Беспалька, Дж. Блока, Б. Блума, Т. Гілберта, С. Гончаренка, Н. Гронлунда, А. Гуржія, В. Лугового, Р. Мейджера, О.Новикова, Є. Полат, В. Радкевича, Г. Селевка, С. Сисоевої, О. Спіріна та інших дослідників.

Методологічним підґрунтям інформатизації та технологізації вищої освіти виступають сучасні методологічні (компетентнісний, інформаційний, контекстний та суб'єктно-діяльнісний) підходи до підготовки компетентних майбутніх фахівців у системі вищої освіти, які орієнтують її на гуманістичні цінності, на формування творчого суб'єкта професійної діяльності та його професійно важливих якостей – гуманності, креативності, комунікабельності, гнучкості, витривалості, суб'єктності як суб'єкта інформаційного суспільства. Ці тенденції вищої освіти безпосередньо пов'язані з вимогами інформаційного суспільства до сучасного фахівця (Ягупов 2004, 263-273; Jagupow 2010, 211-217; Jagupow 2011, 143-154; Ягупов 2014, 193-197; Yahupov, Kyva, Zasliski 2019, 71–81; Bondarenko, Kovalenko, Briukhanova, Jagupov 2020, 301-308) і зумовлюють широке та системне використання ІКТ та їх засобів, забезпечення студентів розширеним доступом до різних інформаційних ресурсів і джерел. У зв'язку з цим вважаємо помилковою спробу деяких дослідників представити технологізацію та інформатизацію вищої освіти лише як модну тенденцію. Для спростування такого твердження розглянемо їх генезис у педагогічній науці, визначимо основні причини звернення до педагогічних технологій у сучасній системі вищої освіти, з'ясуємо певні

тенденції та суперечності щодо розуміння їхньої наукової природи, термінологічного обґрунтування в педагогічному аспекті та використання у вищій освіті.

У більшості наукових досліджень інформатизація та технологізація професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої освіти пов'язується з впровадженням у провідних країнах світу в 2-й пол. XX ст. технічних засобів навчання. Це слугувало поштовхом до виникнення таких понять як «технологія освіти», «педагогічна технологія», «технологія навчання» та ін. Уже в середині 60-х рр. XX ст. ця проблема набуває достатньо глибокого розв'язання, що стало поштовхом до поступового виокремлення таких двох напрямів наукових досліджень:

- традиційного (технологія як спосіб впровадження технічних засобів навчання);
- інноваційного (технологія як спосіб побудови навчального процесу).

Ґрунтовний аналіз діахронічних аспектів цієї проблеми знаходимо у працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема І. Дичківської, М. Кларіна, А. Нісімчука, О. Падалки, О. Шпака та ін. Окремі аспекти технологізації національних систем освіти висвітлюються в наукових розвідках В. Бикова, В. Боголюбова, О. Коваленко, О. Спіріна.

Поняття «педагогічна технологія» має недавню історію, хоча щодо навчального процесу його використовували ще у 1886 р. англійський фахівець у галузі педагогічної психології Дж. Саллі (1842–1923) (Дичківська 2004, 58). Однак він при цьому не залишив свого наукового обґрунтування технологізації педагогічного процесу. Початок цілеспрямованого її обґрунтування в історії зарубіжної педагогіки пов'язують із періодом технологічної революції в системі освіти США, що припадає на 30-ті рр. XX ст., коли в американських школах відбувається перехід від вербального до аудіовізуального навчання, спостерігається відмова від традиційної класно-урочної системи на користь колективно-групових форм організації навчання. Так поняття «технологія» виникло у педагогіці як протиставлення поняттю «метод».

У 20-і рр. XX ст. радянські педагоги намагались зробити навчально-виховний процес передбачуваним і відтворюваним, прагнули до того, щоб позбавити його випадковості, неконкретності, зайвої суб'єктивності та моралізаторства. У зв'язку з цим А. Макаренко так трактував цю проблему у своїй книзі «Педагогічна поема»: «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді... Саме тому в нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, застосування конструкторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски і бракування» (Макаренко 1985).

Власне сам процес технологізації освіти історики педагогіки характеризують як перехід від «технології у вищій освіті» до «технології вищої освіти», що охоплює такі чотири періоди:

1-ий (1940-1950 рр.) характеризується появою та впровадженням у педагогічний процес технічних засобів навчання; водночас досить поширеним стало поняття «технологія» (технологія в освіті) і було пов'язане з розвитком науково-технічного прогресу та застосуванням аудіовізуальних засобів навчання;

2-ий (середина 50-х – 60-ті рр. XX ст.) – розроблення ідеї програмованого навчання, проведення досліджень щодо алгоритмізації навчального процесу шляхом програмного навчання і використання в ньому обчислювальної техніки;

3-ій (70-ті рр. XX ст.) – модернізація навчального обладнання і навчальних предметних середовищ, оновлене тлумачення педагогічної технології як вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації навчального процесу на основі застосування досягнень науки і техніки. Наприклад, П. Мітчелл запропонував таке визначення педагогічної технології: «...є галуззю досліджень і практики (в межах системи освіти), що має зв'язки з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворюваних педагогічних результатів» (Освітні 2001, 22). Таке її визначення є найбільш вдалою спробою об'єднання всіх відомих дефініцій. Але воно також не зняло основні проблемні питання щодо її розуміння та визначення. Воно дало авторові змогу сформулювати головне завдання педагогів-технологів – оптимально розподіляти людські, матеріальні та фінансові ресурси для отримання бажаних педагогічних результатів. Водночас комісія з технології навчання США у 1970 році дала визначення навчальної технології як «систематичного планування, здійснення та оцінювання всього процесу навчання в межах специфічних цілей, що ґрунтується на дослідженні навчальної діяльності та спілкування особистостей і відбувається із залученням як викладацького складу, так і технічних засобів, метою чого є підвищення ефективності навчання» (Saettler 1990, 6). Знову спостерігаємо багатослів'я в цьому визначенні, коли губиться основна думка чи сутність навчальної технології.

4-ий (80-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) – створення і розвиток мережі комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів, розроблення програмованих, інтерактивних засобів навчання, широке впровадженням у всі сфери освіти ІКТ, дистанційних засобів навчання, у тому числі і засобів імітаційного моделювання.

У 80-х рр. XX ст. з'являється поняття «педагогічні технології», суть якого науковцями трактується по різному. Зокрема, так:

- певна система вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання;
- цілеспрямоване застосування прийомів, засобів, дій для підвищення ефективності навчання;
- цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів;
- сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві (Ігнатенко 2003, 2);

модель спільної педагогічної діяльності, продумана в усіх деталях щодо проектування, організації та

проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача (В. Монахов);

це сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти (В. Беспалько). Водночас, В. Беспалько помилково наголошує, що «...будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво ґрунтується на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією – закінчується...» (Беспалько 1989, 48), оскільки педагогічна діяльність вчителя та навчальна діяльність учня дуже складні, неповторні, індивідуальні та мають творчий характер. У зв'язку з цим не будь-яку їхню діяльність можна технологізувати, оскільки педагогічна діяльність кожного творчого педагога є власне мистецтвом, яке ґрунтується на його педагогічній майстерності, а мистецтво не піддається технологізації, воно індивідуальне та неповторне. Наприклад, унікальний педагогічний досвід А. Макаренка донині ніхто не спромігся повторити, хоча цей досвід знають достатньо докладно в багатьох країнах світу. А його педагогічна діяльність власне була мистецтвом як прояв творчий і результат неповторного поєднання його педагогічної майстерності та управлінської культури, що було притаманним лише йому. Відповідно його досвід повторити чи технологізувати, практично, не можливо, а можна використовувати тільки окремі ідеї та методи.

Якщо узагальнити досвід розвитку змісту поняття «педагогічна технологія», то можна з'ясувати його залежність від таких педагогічних нововведень і розвитку наукової думки у сфері технологізації та інформатизації в освіті:

1946 рік – запровадження плану аудіовізуальної освіти в університеті штату Індіана США (автор – Л.К. Ларсон);

1954 рік – висунення ідеї програмного навчання (автор – Б.Ф. Скіннер);

1961 рік – відкриття відділення технології навчання в університеті Південної Каліфорнії (керівник – Д.Д. Фіні);

1968 рік – розроблення і впровадження мови програмування ЛОГО в школі (Масачусетський технологічний інститут США, керівник – С. Пейперт);

1976 рік – створення першого персонального комп'ютера «Apple» (автори – С. Джобс, С. Вознік);

1981 рік – застосування з навчальною метою спеціальних програмованих засобів дисплейних класів;

1990 рік – використання інтерактивних технологій в освіті.

Історію становлення педагогічної технології відтворює така логіка: задум упровадити інженерний підхід в освіту («інженерна педагогіка») → технічні засоби в процесі навчання → алгоритмізація діяльності суб'єктів навчання → програмоване навчання в системі освіти → технологізація освіти → навчальна технологія → виховна технологія (спроби) – інформатизація освіти → педагогічна технологія. Науковці слушно наголошують, що не всі складові педагогічної технології набули однакового розвитку. Особливо складним є створення технології виховання, хоча й ця галузь має певні напрацювання (Дичківська 2005, 63-64).

Отже, суттєвий поштовх для подальшої технологізації та інформатизації педагогічного процесу в системі освіти дали технічні, технологічні та інформаційні досягнення кінця ХХ – поч. ХХІ ст., які пов'язані з упровадженням нових засобів оброблення, збереження та передавання інформації – комп'ютеризацією та інформатизацією педагогічного процесу в системі вищої освіти. Так, Л. Байкова технологією в системі освіти вважає певну послідовність операцій і дій, спрямованих на досягнення навчально-виховної мети (Технологии 2005, 13). В. Беспалько під педагогічною технологією розуміє систему, в якій послідовно втілюється на практиці заздалегідь спроектований навчально-виховний процес (Беспалько 1989), М. Кларін – системність і конструювання навчального процесу, які гарантують досягнення поставленої його мети (Кларін 1989, 24), Н. Щуркова – суму науково обґрунтованих заходів виховного впливу на людину чи групу людей, окрему галузь професійної підготовки педагога, пов'язану з його творчістю і майстерністю (Щуркова 1993, 66–70).

У цих визначеннях ми не спостерігаємо алгоритмічності, чіткості та термінологічної однозначності, хоча науковці слушно наголошують, що «...слід термін «технологія навчання» вживати тоді, коли є чітка алгоритмічна послідовність і гарантується одержання кінцевого позитивного результату. У зв'язку з цим аналіз будь-якої технології навчання передбачає розкриття притаманного їй алгоритму дій і пояснення критеріїв отримання гарантованого результату. Сутність технології навчання полягає в побудові системи навчальних завдань і розробці алгоритму дії студента» (Сучасні 2008, 6).

2. Термінологічний аналіз наукових джерел

Вважаємо, що необхідно забезпечувати наявність таких основних характеристик будь-якого педагогічного терміна, зокрема й таких як «педагогічна технологія», «технологія навчання», «виховна технологія», згідно з вимогами термінологічного підходу до їх визначення: системність (consistency); відповідність лексичного значення терміна позначеному ним поняттю (transparency); однозначна відповідність терміна поняттю (appropriateness); раціональна стислість (linguistic economy); словотворча (дериваційна) здатність (derivability and compoundability); переважність рідної мови (preference for native language); згармонізованість термінів (тобто міжпредметна та міжмовна узгодженість назв одного або близьких понять); наявність визначення поняття (Фогель 2000, 198-203). Їх дотримання буде забезпечувати задоволення потреби науки щодо визначення педагогічних понять та їх перетворення з поняттєвого поля на

поняттєву систему щодо системи педагогічних технологій. Це сприятиме створенню несуперечливої системи визначень понять щодо технологій у педагогіці, а сукупність термінів і професіоналізмів перетворюється в терміносистему щодо педагогічних технологій у системі вищої освіти.

Отже, поняття «педагогічна технологія» та його різновиди мають бути однозначними (поняттєва точність і відповідність), системними, вмотивованими, точними і водночас мають бути відсутніми їх синоніми. До цих вимог можна додати ще такі: можливість створити похідні поняття, стислість написання та легкість звучання, милозвучність. Для реалізації цих вимог слід дотримуватися певних правил.

1. Правило розмірності, яке вимагає, щоб обсяг поняття, що визначається, відповідав обсягу поняття, яке воно визначає, тобто ці поняття мають бути тотожними. Як показують результати нашого аналізу дефініцій поняття «педагогічна технологія», то більшість науковців порушують чи не дотримуються цього правила.

2. Нове поняття не має бути тавтологічним.

3. Поняття має бути чітким і однозначним. Якщо при його визначенні важко виокремити одну ознаку, називають декілька ознак, достатніх для розкриття специфіки його обсягу і змісту. Результати нашого аналізу поняття «педагогічна технологія» показують, що, як правило, більшість науковців не дотримуються цього правила.

Отже, аналіз та систематизація наявних дефініцій понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «виховна технологія» у педагогічній науці свідчить, що вони не відповідають вимогам термінологічного підходу до їх формулювання та водночас демонструють, що науковці не мають єдиного термінологічного розуміння як щодо тлумачення поняття «технологія», так і поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «виховна технологія» у педагогіці. Це також стосується як їх розмежування, так і розуміння співвідношення з поняттями «педагогічна система», «методика», «технологія».

Поняття «технологія» грецького походження, буквально означає «наука про майстерність» («техне» і «логос»). У педагогіці мають місце різні такі його тлумачення:

як спосіб системної організації освітньої діяльності (І. Зязюн);

як організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Лихачов);

як модель практичної організації педагогічного процесу (В. Беспалько, І. Лернер, В. Монахов та ін.);

як педагогічна діяльність (А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак);

як педагогічна система, сукупність усіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, спрямованих на досягнення педагогічних цілей (М. Кларін, О. Новиков, С. Сисосєва) тощо.

На основі такого різноманіття неоднозначного його розуміння та пояснення в зарубіжній і вітчизняній педагогіці сформувалось безліч різних варіацій дефініції, у тому числі суперечливих, надто широких, не завжди вдалих і науково обґрунтованих. Нами з'ясовано, що можна нарахувати понад триста визначень поняття «педагогічна технологія». Наприклад, за сучасною «Енциклопедією освіти», «педагогічні технології – технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» (Енциклопедія 2008, 661]. Виникає закономірне запитання: чи без технологій їхня діяльність не була цілеспрямованою? А яка вона? А для чого вона потрібна, коли не цілеспрямована?

Проаналізуємо окремі з них, на які посилаються більшість науковців для обґрунтування своїх наукових думок щодо педагогічних технологій. Так, автори педагогічної енциклопедії визначають педагогічну технологію як «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дають можливість успішно реалізовувати поставлені освітні цілі» (Енциклопедія 2008, 191). Знову виникають проблемні запитання: а інші ні? а чому тільки освітні, а де навчальні, виховні технології? Чому «сукупність засобів і методів відтворення...?» Чому тільки відтворення? А скільки цих педагогічних технологій як педагогічних методів? Чи взагалі педагогічні технології відносяться до методів чи до різновидів навчальних занять? А поняття «метод» не включає засоби навчання?

Автори монографії «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» визначають педагогічну технологію як «систему найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукову організацію навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей» (Педагогічні 2001, 27). Ці автори знову допускають надто їх розширене тлумачення, оскільки вони навіть стосуються й «наукової організації навчально-виховного процесу». А методика не включає «найбільш раціональні способи досягнення поставленої педагогічної мети».

Автори посібника «Педагогічні технології» О. Падалка, А. Нісімчук та І. Смолюк наголошують, що педагогічна технологія – «це наука про розвиток і освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, а також основ інформатики» (Педагогічні 1995, 9), тобто педагогічні технології вирішують, на їхню думку, всі завдання педагогічного процесу. Напевно, так наголошувати щодо педагогічних технологій, на наш погляд, не можна.

П. Сікорський під педагогічною технологією розуміє алгоритм організації ефективного засвоєння знань і вмінь, що забезпечує досягнення запланованих результатів (Сікорський 2004, 7). Тут відсутня конкретизація, хоча сама ідея правильна.

Д. Чернілевський обґрунтував педагогічну технологію як інтегративну систему дій, що забезпечує

засвоєння знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, відповідно до заданих цілей (Чернилевский 1995, 15]. Науковець не конкретизує це педагогічне поняття та надає йому надмірно широкого змісту.

Автори посібника «Педагогічна технологія» І. Прокопенко та В. Євдокимов визначають педагогічну технологію як системне використання принципів на основі новітніх досягнень науки і техніки, що підвищує ефективність навчального процесу (Прокопенко 1995, 105). Зрозуміло, словосполучення «системне використання принципів на основі новітніх досягнень» жодним чином не розкриває сутність та основні ознаки цього педагогічного поняття.

О. Пометун і Л. Пироженко визначають педагогічну технологію як «науково обгрунтовану педагогічну (дидактичну) (нонсенс – виділ. наше) систему, яка гарантує досягнення певної *навчальної* (нонсенс – виділ. наше, а де інші, наприклад, виховні, формувальні, розвивальні) мети через чітко визначену послідовність дій, спрямованих на розв'язання проміжних цілей і заздалегідь визначений остаточний результат» (Інтерактивні 2002, 19). Цій дефініції також характерні ті самі «хвороби», які були викладені вище. Наприклад, поняття «педагогічна» та «дидактична» не тотожні, оскільки дидактика є складовою педагогіки.

«Освітня технологія – це спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, для якого притаманні передусім послідовність у реалізації дій (алгоритмічність), постійне і систематичне вимірювання рівня навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (діагностичність), взаємозв'язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників педагогічного процесу, результат (системність). ...є відкритою педагогічною системою, котра складається з концептуально-цільових (мета, що відповідає освітнім концепціям), змістових (зміст технології), процесуальних (технологічний процес: форми, методи, засоби взаємодії суб'єктів та об'єктів технології), результативно-аналітичних (результат та його аналіз) компонентів» (Михайличенко 2016, 34). Тут автор взагалі практично плутає технологію навчання із педагогічним процесом, оскільки до його змісту включають «взаємозв'язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників педагогічного процесу». Зрозуміло, має бути педагогічна культура та термінологічна точність науковця, тобто кожне педагогічне поняття має відобразити тільки те, що йому «належить» у педагогіці та яку функцію воно реалізує у ній. Технологія навчання насамперед реалізує методичну функцію, тобто це її головна функція в педагогічній системі та в педагогічному процесі.

С. Гончаренко під педагогічною технологією розумів «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти» (Гончаренко, 1997, 331], тобто він звужував педагогічну технологію тільки до процесу навчання. Учений не включив до нього окремо технологію навчання, виховну технологію.

Висновок: у більшості науковців немає чіткого, більш-менш узгодженого наукового підходу щодо таких проблемних питань:

розкриття змісту поняття «технологія» у педагогічному аспекті;

розмежування понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «виховна технологія» чи «технологія виховання»;

співвідношення понять «методика» і «технологія» у педагогічному аспекті.

Так, С. Вітвицька і Г. Селевко намагаються використовувати інтегративний підхід, коли технологію визначають як змістове узагальнення, що охоплює три аспекти:

науковий (технологія як складова педагогічної науки або наука, яка досліджує найраціональніші шляхи навчання);

процесуально-описовий (технологія є описом, алгоритмом навчального процесу);

процесуально-дійовий (технологія є реальним процесом навчання).

Такий підхід також не є методологічно обгрунтованим, оскільки має місце надто широке трактування технології в педагогіці та спостерігається нечітке визначення її місця в методичному компоненті педагогічного процесу.

3.Методологічне обгрунтування термінологічної проблеми щодо інноваційних педагогічних технологій у педагогічній науці

Така необхідність пов'язана з дискусійним для сучасної педагогічної науки фактом, що проблемне питання про те, до чого слід віднести технологію – до способів, прийомів і засобів педагогічної та навчальної діяльності чи до педагогічного процесу. Якщо виходити з ключових понять «прийом», «спосіб», «засіб», які характеризують технологію навчання, то її доцільно віднести до методів навчання та виховання, в яких вони доповнюють кожен окремий метод – від усного викладення навчального матеріалу, що вивчається, до методів педагогічного діагностування.

Педагогічна технологія □ це, на нашу думку, складова методичного компонента (поряд із методами, засобами) педагогічної системи (педагогічного процесу) у будь-якому освітньо-виховному закладі, яка характеризується (1) чітко та однозначно визначеною логікою вказівок педагога, (2) однозначним послідовним проходженням суб'єктами педагогічного процесу (педагогів і тих, хто набуває певну освіту) всіх етапів конкретного педагогічного заходу навчального, виховного, формувального та розвивального спрямування; алгоритмізованістю їх основних видів діяльності, що (3) гарантовано ведуть до досягнення

заздалегідь запроєктованого позитивного результату □ навчального, виховного, формувального та розвивального.

Педагогічна технологія як педагогічне поняття входить, на нашу думку, до методичної (процесуальної) складової педагогічного процесу та є елементом методичного компонента педагогічної системи ЗВО.

Специфічними рисами та проявами педагогічних технологій у системі вищої освіти є, на нашу думку, такі:

наявність діагностувально поставлених цілей навчання і виховання, формування та розвитку суб'єктів педагогічного процесу;

орієнтованість процесів навчання і виховання, формування та розвитку на гарантоване досягнення поставлених педагогічних цілей у навчально-виховному процесі ЗВО;

наявність оперативного зворотного зв'язку у навчально-виховному процесі ЗВО, можливість комплексного оцінювання поточних і підсумкових результатів діяльності його суб'єктів;

відтворюваність педагогічних процедур і дій суб'єктів педагогічного процесу.

Серед критеріїв визначення технологічності сучасних педагогічних технологій, які застосовуються для оцінювання їх обґрунтованості та для з'ясування педагогічної ефективності, доцільно виокремити, на нашу думку, такі:

концептуальність (конкретна наукова концепція і методологічний – інформаційний – підхід у вищій освіті та дотримання її основних тенденцій, у тому числі й технологізації та інформатизації);

заданість, прогностичність і гарантованість результативності застосування педагогічних технологій у навчально-виховному процесі ЗВО;

економічність (ефективне використання часу й ІКТ у навчанні та вихованні, формуванні та розвитку майбутніх фахівців у ЗВО, оптимальна організація діяльності викладачів і студентів за допомогою застосування педагогічних технологій у навчально-виховному процесі ЗВО);

операційність, алгоритмізованість і проєктованість діяльності викладачів і студентів (чітке уявлення про послідовність досягнення запланованих результатів у педагогічному процесі ЗВО);

керованість, варіативність і гнучкість педагогічної діяльності викладачів і навчальної діяльності студентів у результаті застосування педагогічних технологій;

проєктованість отримання суттєвих результатів у педагогічному процесі за умов застосування педагогічних технологій у порівнянні з іншими методами та видами навчальних занять;

коригованість технологізованого педагогічного процесу (наявність постійного оперативного зворотнього зв'язку, можливість внесення змін у навчальний технологічний цикл, методику реалізації технології);

відтворюваність навчально-виховного технологічного процесу.

Окремі дослідники не задовольняються цим переліком і формулюють додаткові критерії. Наприклад, І. Дичківська виокремлює додатково такі:

візуалізацію (використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників);

декомпозицію педагогічного процесу на взаємопов'язані етапи, координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення запланованого результату;

однозначність виконання передбачених процедур і операцій (Дичківська 2004, 73).

Але їх складно визначати як вимоги, а можна назвати формою застосування цих технологій, певними вимогами до них.

Наступна підпроблема – це класифікація основних видів педагогічних технологій у педагогічній науці. Так, І. Дичківська, С. Сисосва, Г. Селевко та ін. розрізняють поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання» на основі врахування рівнів їхнього застосування. Зокрема ними є:

загальнопедагогічний (рівень педагогічної системи);

предметно-методичний (рівень вивчення окремої навчальної дисципліни та відповідно окремої методики);

локальний або модульний (рівень вирішення окремих дидактичних і виховних завдань).

Такий підхід відповідає розумінню поняття «педагогічна технологія» американськими науковцями, які виокремили три рівні його функціонування:

загальнопедагогічний (загальнодидактичний і загальновиховний);

предметно-методичний (як «окрема методика» викладання предмета);

локальний (як технологія формування понять, нових знань, особистісних якостей) (Сірик 2011, 187–196).

Водночас у педагогічній теорії та педагогіці вищої школи поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання» інколи ототожнюються, вживаються як синоніми, що є вкрай неприпустимим. Крім того, трапляються випадки підміни понять, спотвореного розуміння розбіжностей між ними. Наприклад, окремі дослідники не розмежовують традиційні і сучасні технології навчання, а останні необґрунтовано характеризуються як «системний підхід проєктування, реалізації, оцінки, корекції і подальшого відтворення процесу навчання» (Чернілевський 2004, 260).

При ухваленні рішення щодо вибору та застосування технологій навчання в освітньому процесі І. Дичківська радить з'ясувати основні технологічні підрівні і таким чином забезпечувати в подальшому її відповідність освітньо-виховній меті, специфіці та умовам навчання, очікуваним результатам. Автор у навчальному посібнику «Інноваційні педагогічні технології» виокремлює такі підрівні технологій навчання:

кількість технологічних етапів;

ступінь технологічності;

складність технологічності;

гнучкість і мобільність технології тощо (Дичківська 2004).

Але, тут маємо основні характеристики технологій навчання, а не підрівні.

Водночас має місце серед певної кількості науковців нездатність розмежувати три поняття – «педагогічна система», «технологія навчання» і «методика навчання». Зокрема, в підручнику В. Ортинського «Педагогіка вищої школи» стверджується, що поняття «технологія навчання» є ширше за поняття «методика навчання», з чого випливає хибне розуміння сутності технології як «застосування методики в конкретних умовах» (Ортинський 2009, 141). Це веде до таких розмитих розмірковувань: «Технологія відповідає на запитання, як найкраще досягти мети навчання, коли її досягнення зумовлене управлінням» (Ортинський 2009, 126). Водночас слід мати на увазі, що кожна педагогічна технологія також має власну методику реалізації. І. Дичківська вважає, що методика є окремою теорією, а технологія – алгоритмом її втілення у практику (Дичківська 2004, 71). Зрозуміло, що методика це в першу чергу не теорія, а сукупність методичних дій суб'єктів педагогічного процесу в ЗВО. Науковці слушно наголошують, що «Будь-яка технологія навчання – це детально виважена модель спільної діяльності з проектування, організації та проведення навчально-виховного процесу, з безумовним забезпеченням максимально комфортних умов як викладачеві, так і студентів» (Інноваційні 2017). Автор надто широко використовує поняття «технологія навчання», яке, на його думку, вже включає «детально виважену модель спільної діяльності з проектування, організації та проведення навчально-виховного процесу». Вважаємо, що автор допускає методологічну помилку.

Прихильником чіткого розмежування цих ключових понять слушно виступає В. Загвязинський, який аргументовано наголошує, що «і технологія, і методика володіють системністю (тобто в їх основі має лежати система наукових законодавчих положень), але ідеальна технологія володіє жорстко визначеною системою розпоряджень, які гарантовано ведуть до мети (це, наприклад, система програмованого навчання), тобто інструментальністю. Методика ж передбачає різноманітність, варіативність способів реалізації теоретичних положень, а отже, і не припускає гарантованості досягнення мети, тобто навіть ідеальна методика не володіє високою інструментальністю» (Загвязинский 2001, 69).

Отже, методика і технологія співвідносяться як загальні педагогічні поняття щодо методики викладання певних навчальних дисциплін та входять у процесуальну чи методичну складову педагогічного процесу, що складається із методів, прийомів, видів, форм і засобів (носіїв інформації, матеріальних об'єктів і предметів, що використовуються в якості засобів навчання та виховання) навчання та виховання, формування та розвитку суб'єктів педагогічного процесу.

На неприпустимість змішування ключових понять «педагогічна система», «методика» і «технологія» вказував і Г. Селевко. На думку автора навчального посібника «Сучасні педагогічні технології», педагогічна система, крім технологій, охоплює також суб'єктів освітнього процесу (Селевко 1998, 16). Разом з тим він фактично не розмежує технологію і методику, різниця між якими, якщо брати до уваги технології конкретно-предметного та локального рівнів, полягає лише в розставленні акцентів. «У технологіях більш представлена процесуальна, кількісна й розрахункова компоненти, у методиках – цільова, змістова, якісна та варіативно-орієнтувальна сторони. Технологія відрізняється від методик своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий учитель, якщо здібні діти, хороші батьки...). Змішування технологій і методик призводить до того, що інколи методики входять до складу технологій, а інколи, навпаки, ті або інші технології – до складу методик навчання» (Селевко 1998, 16). Ці погляди здаються нам непослідовними і суперечливими, внаслідок чого неможливо чітко диференціювати наведені вище поняття та категорії, забезпечувати тим самим їх ідентифікацію та класифікацію в системі педагогічної науки.

Більш обґрунтованою, науково вивіреною вважаємо позицію М. Бершадського, В. Бикова, В. Гузеєва, І. Дичківської, М. Чошанова, О. Спіріна та деяких інших учених. Зокрема, М. Бершадський і В. Гузеєв переконливо доводять, що між методичним і технологічним підходами до навчального процесу немає суперечності, оскільки поняття методики викладання ширше поняття технології. На думку авторів монографії «Дидактичні і психологічні засади освітньої технології», «предметом методики є методична система, що включає цілі освіти, її зміст, методи, форми, засоби і прийоми організації навчального процесу, тобто методика намагається відповісти одразу на три основних запитання: навіщо, чому і як учити? ...технологія відповідає, в основному, на третє запитання тріади» (Бершадский 2003, 21).

Поняття «педагогічна система», «методика навчання» і «технологія навчання» слід розрізняти, на нашу думку, за принципом їх ієрархічності, системності та логічної послідовності, а також місцем методик і технологій у педагогічній системі. Відповідно, педагогічна система, наприклад, ЗВО – це упорядкована сукупність взаємопов'язаних елементів чи компонентів (від мети до результатів), що спрямована на підготовку майбутніх фахівців з вищою освітою. Основними її елементами є цільовий, ціннісно-

мотиваційний, змістовий, суб'єктний (суб'єкт викладання та суб'єкт навчальної діяльності), методичний, контрольно-корегувальний і результативний. У цій системі методика – це основний елемент методичного елемента, що відповідає на такі запитання: Як вчити? Як організувати та здійснити педагогічну діяльність викладача? Як організовувати та стимулювати навчальну діяльність студентів як суб'єктів навчальної діяльності? В якій послідовності вивчати певний навчальний матеріал? Як оптимально організувати формування, розвиток і вдосконалення практичних навичок, умінь і здатностей студентів? Як організувати взаємозумовлену суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів? Безумовно, це не всі проблемні питання методики. А включення до складу методичного елемента педагогічної технології дає можливість поставити ще одне суттєве проблемне запитання: як учити результативно студентів як майбутніх фахівців чи як гарантувати результат у процесі їхнього навчання?

Отже, технології навчання та виховання чи педагогічна технологія є складовими також методичного елемента педагогічної системи. Такої ж думки дотримується М. Чошанов у методичному посібнику «Гнучка технологія проблемно-модульного навчання», де автор наголошує, що вони становлять собою «складову (процесуальну) частину... методичної системи. Так, наприклад, якщо методична система спрямована на вирішення таких завдань: 1) чому вчити? 2) навіщо вчити? 3) як учити? То технологія навчання, перш за все, відповідає на третє запитання з одним істотним доповненням: 4) як учити результативно?» (Чошанов 1996, 5).

Наступне проблемне запитання: які педагогічні технології можна вважати інноваційними? Як відомо, слово «інновація» має латинське походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації вона означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного чи педагогічного процесу у ЗВО. Наприклад, О. Дубасенюк «Сутнісною ознакою інновації в освіті вважає її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні» (Професійна 2009, 14).

Що означає поняття «педагогічна інновація»? Наявні такі розуміння понять «інновація», «інновація в педагогіці»:

процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень (Абасов 2006, 57);

інновація – оновлення, зміни, впровадження нового/новизни (Л. Вікторова);

інновація – кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи удосконаленої продукції, нового чи вдосконаленого технологічного процесу (В. Слободчиков)

процеси введення та освоєння педагогічних нововведень (В. Сафіулін);

реалізоване нововведення, яке постійно вдосконалюється в процесі впровадження (О. Остапчук).

У Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (наказ МОН України від 17.11.2000 р. №522) педагогічні інновації визначається як вперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності (Про затвердження, 2002). У цьому визначенні ключовими положеннями є такі – вперше створені, удосконалені або застосовані.

Відповідно до Закону України «Про інноваційну діяльність», інновації – це новостворені і вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що суттєво покращують структуру та якість виробництва і соціальної сфери (Закон 2002). Проблеми інноваційних технологій і методів навчання в сучасній вищій освіті актуальні, оскільки посилилася тенденція до гуманізації і гуманітаризації змісту технічної освіти та водночас технологізації та інформатизації гуманітарної освіти, ліцензовано нові навчальні дисципліни і, як результат, зросла потреба в науково-педагогічних працівниках, які змогли б забезпечувати інноваційний підхід до реалізації цих тенденцій у навчально-виховному процесі. Показово, що викладачі отримали можливість створювати і втілювати власні інноваційні методики а педагогічному процесі.

У наукових працях І. Богданової, Н. Богомолової, Д. Кавтрадзе, Е. Михайлова, В. Матірко, В. Полякова педагогічну інновацію можна характеризують так:

як процес (масштабне або часткове вдосконалення педагогічної системи і відповідно діяльність її суб'єктів, насамперед педагогів, а вони вже змінюють діяльність студентів);

як продукт функціонування педагогічної системи ЗВО та її суб'єктів, насамперед педагогів і студентів (результат функціонування педагогічної системи на інноваційних засадах, методиках і технологіях).

Педагогічна інновація проявляється, на нашу думку, як особлива форма професійного буття і практичного мислення суб'єктів педагогічного процесу – педагогів і студентів, яка спрямована на впровадження нововведень у педагогічну практику, але не тривіального, не будь-якого, а нового або уніфікованого, не відомого до нині, унікального, авторського, а також і відомого, але суттєво вдосконаленого. А інноваційна педагогічна технологія – це, на нашу думку, такі новостворені нововведення, а також удосконалення у педагогічних технологіях, які дають можливість її відрізнити від інших педагогічних технологій унікальним авторським підходом, нестандартними методами, прийомами, способами, формами та засобами реалізації певного педагогічного заходу, найголовніше – вони характеризуються своїм унікальним авторським підходом, оригінальністю та результативністю у педагогічному середовищі.

У широкому розумінні інновація в педагогіці – це, на нашу думку, синонім успішного розвитку

педагогічної сфери в суспільстві на підґрунті різноманітних нововведень, модернізації та удосконалення її елементів, компонентів і складових. Такими інноваціями в системі вищої освіти можуть бути, на нашу думку, такі:

по-перше, освітні ідеї й практичні дії абсолютно нові й раніше невідомі в суспільстві; але такого варіанта інновацій у педагогічній системі ЗВО дуже мало; останнім часом таким нововведенням було впровадження компетентнісного підходу на всіх рівнях освіти в Україні;

по-друге, це можуть бути адаптовані, розширені або по-новому сформульовані відомі ідеї й практичні дії суб'єктів педагогічного процесу ЗВО, які набувають особливої актуальності в конкретному педагогічному середовищі, у певний період і коли є конкретні прихильники цієї ідеї; такі нововведення є найбільш характерними для системи вищої освіти;

по-третє, це можуть бути такі нововведення, які зумовлені повторним визначенням певних педагогічних завдань, які в нових умовах реалізуються раніше відомими способами та засобами, але в новому сполученні, в оригінальній авторській інтерпретації та методиці, що сприяють успішному їх вирішенню.

Отже, це постійне прагнення науковців, педагогів-практиків і організаторів педагогічної науки до модернізації та вдосконалення педагогічних цінностей, ідей, цілей, змісту, методів, методик, засобів, у тому числі й педагогічних технологій, результатів для збереження тих із них, які мають незаперечне значення, та водночас для впровадження тих, які дають суттєвий позитивний результат у порівнянні з традиційними. Інновації в педагогіці пов'язані, на думку науковців, з активним процесом створення та поширення нових методів і засобів для вирішення виховних і дидактичних завдань у процесі підготовки фахівців шляхом гармонійного поєднання класичних традиційних методик і результатів творчого пошуку науковців і педагогів-практиків, застосування нестандартних, прогресивних технологій, оригінальних дидактичних ідей і форм забезпечення освітнього процесу (Інновації 2011, 14). Вважаємо, що нове у педагогіці – це не лише методи та засоби, а й насамперед методологічні ідеї та підходи (наприклад, суб'єктно-діяльнісний), педагогічні теорії (наприклад, теорія контекстного навчання), методи, технології (наприклад, імітаційного моделювання) та засоби (наприклад, ІКТ), які у таких оригінальних авторських поєднаннях, зокрема, як на думку науковця, такі і педагога-практика, ще не висувались або ще не використовувались. Це можуть бути як комплекс елементів, так і окремі елементи педагогічного процесу ЗВО, які сприяють і створюють умови для ефективного розв'язання педагогічних завдань у системі вищої освіти.

Окремі науковці для розуміння нового – інноваційного – в педагогічному процесі слушно пропонують його співвідносити із такими характеристиками як корисність, прогресивність, позитивність і сучасність (Докучаєва 2007, 13).

Серед таких сучасних педагогічних інновацій своє достойне місце обіймають педагогічні технології. Але водночас аналіз та узагальнення наукових джерел щодо інноваційної діяльності педагогів показує, що в їх розумінні є суттєві методологічні прогалини. Наприклад, згідно з навчальним посібником (Дичківська 2004), переважно впроваджуються такі технології: особистісно зорієнтоване навчання та виховання, громадянська освіта, профільне навчання, групова навчальна діяльність, диференційоване навчання, психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів, інформаційні технології, здоров'язберігальні технології навчання, проєктивне навчання, проблемне навчання, інтерактивні технології, технологія формування творчої особистості, навчання як дослідження, гуманізація педагогічної діяльності, трансформація педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в практику роботи ЗНЗ, розвиток критичного мислення, технологія комплексно-цільового управління закладом освіти, теорія ігрових технологій, теорію раннього та інтенсивного навчання грамоті. Вона наголошує, що найбільш поширеною в Україні є технологія розвивального навчання. Виникають проблемні запитання: як можна технологізувати формування творчої особистості? Це повний нонсенс, бо творча особистість за своєю природою не підлягає шаблону, адже вона не стандартна, а технологія – це шаблон, стандарт, чітка послідовність педагогічних і навчальних дій. Так само театральна педагогіка не може мати жодної технології, оскільки професійна діяльність кожного актора - це мистецтво. Теорія ігрових технологій, теорія раннього та інтенсивного навчання грамоті за своєю назвою не можуть бути технологією, вони, з одного боку, є педагогічними теоріями, а з іншого – реалізація цих теорій за своєю сутністю не можна технологізувати, бо, наприклад, кожна гра являє собою творчий процес.

Отже, тут спостерігаємо нерозуміння науковцем педагогіки, системи освіти, методичної складової педагогічної системи та їх елементів, оскільки, наприклад, особистісно зорієнтоване навчання та виховання ніколи не може бути, в принципі, технологією, бо кожна людина, кожен учень як особистість формується та розвивається за індивідуальною, притаманною тільки їй, траєкторією. Але на превеликий жаль, така тенденція у педагогіці має стійкий характер. Наприклад, інші автори наголошують, що «Серед сучасних технологій навчання, своєчасність і корисність яких підтверджена досвідом роботи ВНЗ, слід виділити: *особистісно орієнтовані* (виділ. наше), інтеграційні, колективної дії, інформаційні, дистанційні, *творчо-креативні* (виділ. наше), модульно-розвивальні тощо. Вони мають стати основою для ефективної дидактико-методичної, психологічної, комунікативної взаємодії студента і викладача та прояву компетентнісних навичок. У цих технологіях особистість, тобто здобувач вищої освіти, – головний суб'єкт, а не засіб досягнення поставленої мети» (Інновації 2008, 17–22). Так само, як і у попереднього автора, до технологій відносять і особистісно зорієнтовані, і творчо-креативні технології, які за своєю психологічною природою і

суттю не можуть технологізуватися, оскільки ці процеси не піддаються шаблону, адже технологія – це завжди шаблон.

Такі самі методологічні упущення допускає наступний автор: «насамперед, виділяємо такі технології: розвивального навчання; особистісно-орієнтованого навчання; колективного навчання; модульно-розвивального навчання; життєтворчого навчання; особистісно-орієнтованого виховання; психологічного управління; адаптивного управління; інтеграційної природничої освіти тощо» (Даніленко 2001, 18-24).

Найбільш таку системну методологічну помилку допустив Г. Селевко, який дав, на перший погляд, розгорнуту класифікацію педагогічних технологій за 15-ма ознаками.

За рівнем застосування: загальнопедагогічні, предметні й локальні (модульні). У принципі науково обґрунтовано і зауважень немає.

За філософською основою: матеріалістичні, ідеалістичні, діалектичні, метафізичні, сцієнтистські (технократичні), гуманістичні, природовідповідні, прагматичні, екзистенціалістські, релігійні, антропологічні тощо. Надто широкий перелік, певна кількість цих філософських підвалин ніколи не можуть бути такими основами, наприклад, релігійні, гуманістичні.

За методологічним підходом: гуманістичні, системні, групові, знаннєві, особистісно-орієнтовані, ситуативні, алгоритмічні, соціокультурні, інформаційні, природовідповідні, комплексні, диференційовані, ціннісні, пошукові, валеологічні, практико-орієнтовані, дослідницькі, комунікативні, маніпулятивні, інтегральні, індивідуальні, компетентнісні, діяльнісні, творчі, синергетичні, діагностичні тощо. Попередня методологічна помилка продовжується, оскільки, наприклад, з одного боку, гуманістичні, особистісно-орієнтовані, ситуативні, диференційовані, ціннісні, індивідуальні методологічні підходи не можна по природі технологізувати, а з іншого – творчого, ситуативного, індивідуального, природо-відповідного, комунікативного та інших методологічних підходів у науці немає.

За провідним чинником психічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні, ідеалістичні.

За науковою концепцією процесів навчання, виховання і соціалізації (освоєння досвіду і відображення навколишнього світу): асоціативно-рефлекторні, розвивальні, сугестивні, психоаналітичні, біхевіористські, гештальттехнології, технології нейролінгвістичного програмування тощо. Так само, більшість цих процесів технологізації за своєю психологічною природою не підлягають.

За цільовою орієнтацією на сфери і структури індивіда: інформаційні технології – формування знань, умінь, навичок; операційні – формування способів розумових дій; емоційно-художні та емоційно-моральні – формування сфери естетичних і моральних відносин, технології саморозвитку – формування самокерувальних механізмів особистості; евристичні – розвиток сфери творчих здібностей, практичні – формування дієво-практичної сфери і сфери психофізіологічного розвитку). Тільки один приклад: формування сфери естетичних і моральних відносин ніколи не можна технологізувати і для їх формування та розвитку складно використовувати педагогічні технології.

За характером змісту і структури: світські і релігійні, загальноосвітні і професійно-орієнтовані, гуманітарні і технократичні, валеологічні та екологічні, галузеві тощо. Попередня методологічна плутанина продовжується, оскільки релігійні, гуманітарні сфери не піддаються технологізації.

За основним видом соціально-педагогічної діяльності: навчальні (дидактичні), виховні і розвивальні технології; технології педагогічної підтримки (супроводу), технології реабілітації, технології педагогічної допомоги, технології соціалізації та соціальної адаптації; управлінські технології (технології діагностики, моніторингові, а також корекційні).

За типом керування навчально-виховним процесом: технологія традиційного навчання, технологія «малих груп», технології «консультанта, репетитора, комп'ютерного і програмованого навчання»; технології адміністративного керування педагогічними колективами, установами, освітніми об'єктами. Автор знову допускає методологічні помилки. Наприклад, тип керування навчально-виховним процесом та перелік цих технологій між собою жодним чином не корелюють, а також традиційне навчання тим і відрізняється від сучасного навчання, що в них немає технологій навчання.

За провідними методами і засобами: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні технології, технології вільного вибору, програмованого навчання, проблемні, пошукові, дослідницькі, розвивальні, технології саморозвитку, групові, колективні, інформаційні, діалогічні, комунікативні, інтерактивні, ігрові, трудові, творчі, арттехнології тощо. Методики вільного вибору, проблемного навчання, дослідницькі, діалогічні, комунікативні, інтерактивні, ігрові, творчі, арттехнології по своїй суті ніколи не можуть бути технологізованими, вони, навпаки, індивідуалізовані, творчі та унікальні.

За організаційними формами: класно-урочні та альтернативні, академічні і клубні, індивідуальні і групові, відкриті і закриті, диференційованого навчання. Так, диференційоване навчання має нешаблонний характер. Проблемне запитання: як в процесі такого навчання можна використовувати технологію?

За використанням сучасних засобів навчання і виховання: вербальні, наочні, аудіовізуальні, програмовані, комп'ютерні, телекомунікаційні, дистанційні тощо.

За підходом до дитини і виховною орієнтацією (характером взаємодій): суб'єкт-об'єктні і суб'єкт-суб'єктні, авторитарні, технології вільного виховання, дидактоцентричні, соціоцентричні, антропоцентричні і педоцентричні, особистісно-орієнтовані, діяльнісно-орієнтовані, колективного та індивідуального виховання, співробітництва, самовиховання тощо. Попередні методологічні упущення проявляються і тут, оскільки суб'єкт-суб'єктні взаємини, вільне виховання, особистісно зорієнтоване навчання також не можна

технологізувати, бо в протилежному випадку як мінімум буде авторитарною педагогікою.

За напрямком модернізації і ставлення до традиційної освітньої системи: педагогічні технології на основі гуманізації і демократизації педагогічних відносин (педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі, система викладання літератури С. Ільїна та ін.), ігрові технології, проблемного навчання, технології навчання на основі концептів опорних сигналів В. Шаталова, комунікативного навчання С.І. Пассова, програмованого навчання, технології диференційованого навчання (В. Фірсов), технології індивідуалізованого навчання (В. Шадріков), перспективно-випереджувального навчання з використанням опорних схем (С. Лисенкова), укрупнення дидактичних одиниць П. Ерднієва, технологія «Діалогу культур» В. Біблера і С. Курганова та ін., альтернативні технології (вальдорфська педагогіка Р. Штейнера, технологія вільної праці С. Френе, цілісні політехнології авторських шкіл – «Школа для всіх» С. Ямбурга, «Школа-парк» М. Балабана тощо). Усі попередні методологічні упущення тут проявилися системно, оскільки всі ці наукові новаторські підходи відійшли від авторитарної педагогіки та відмовилися від них, відповідно вони не визнають шаблону, у тому числі й педагогічних технологій.

За категорією педагогічних суб'єктів: масові шкільні технології, технології просунутого рівня, компенсального навчання (педагогічної корекції, підтримки, вирівнювання тощо); віктимологічні технології (сурдо-, орто-, тіфло-, олігофренопедагогіка); технології роботи з девіантними й обдарованими дітьми. Тут взагалі коментарі зайві, оскільки, автор, по перше, не розуміє хто такий суб'єкт у педагогічному процесі; по-друге, як це можна реалізувати віктимологічні технології в сурдо-, орто-, тіфло-, олігофренопедагогіці, де основна форма роботи – індивідуальна та у кожного з них своя індивідуальна траєкторія формування та розвитку (Селевко 1998, 25-31).

Отже, перший висновок: ця класифікація відзначається цілою низкою насамперед методологічних прорахунків, пов'язаних як із визначенням методологічних засад педагогічних технологій та її різновидів, так і з їх класифікацією. На жаль, Г. Селевко не вдалося уникнути впливу «новомодної» тенденції щодо помилкового розуміння методології педагогіки та її теоретичних і методичних підвалин, що спровокувало руйнування ним цілісної педагогічної науки та її методичних підвалин, оскільки технології відносяться до методичної складової будь-якої педагогічної системи, нав'язування невластивих світській демократичній системі освіти поглядів, наприклад, релігійних, авторитарних, догматичних.

Другий висновок: занепокоєння викликає некритичне використання сучасними дослідниками запропонованої Г. Селевком класифікації педагогічних технологій, оскільки це спровокувало виникнення зазначених вище проблем у визначенні методологічних засад розуміння педагогічних технологій, їх класифікації та застосування в педагогічній практиці. Водночас застарілість класифікації Г. Селевка є очевидною з багатьох позицій, перш за все методологічних. Якщо сучасна вища військова школа, наприклад, має формувати у майбутніх фахівців цілісний науковий світогляд, активну громадянську позицію, патріотичні почуття, самовідданість, вірність професійному обов'язку та інші професійно важливі якості, то виникає слушне запитання: яким чином їх набуття забезпечуватимуть педагогічні технології, що є несумісними за своїми філософсько-методологічними орієнтирами: ідеалістичні та прагматичні, сцієнтистські (технократичні) та гуманістичні, гуманістичні й релігійні, метафізичні та екзистенціалістські?

Водночас перехід вищої освіти зі знаннєцентричної освітньої парадигми на компетентнісну зумовив пріоритетність формування професійної суб'єктності випускників ЗВО (Ягупов 2016, 223-233) як головного критерію діагностування сформованості їхньої професійної компетентності (Ягупов 2009, 283-287), оскільки сформованість професійної суб'єктності буде свідчити про їх готовність працювати за своєю спеціальністю та самоактуалізуватися в ній як суб'єкту професійної діяльності – педагога, військового, лікаря тощо. Проте за логікою Г. Селевка, педагогічний процес може бути побудований одночасно на технологіях і знанневих, і особистісно зорієнтованих, і компетентнісних, і інформаційних, і природовідповідних, і маніпулятивних, і творчих тощо.

Викликає серйозні сумніви доцільність застосування технологій навчання, виокремлення яких порушує загальнодидактичні принципи, зокрема такі:

принцип науковості («світські і релігійні»);

принцип системності навчання («інформаційні технології – формування знань, умінь, навичок»);

індивідуальності – формування та розвиток сфери творчих здатностей, естетичних і моральних відносин;

принцип єдності навчання та виховання, формування й розвитку особистості студента як майбутнього професіонала тощо.

Здійснимо коментар принципу науковості: концептуально неправильним є, на нашу думку, орієнтування на авторитарну педагогіку, сцієнтистську модель організації педагогічного процесу, які дискредитували себе внаслідок приниження особистості того, хто вчиться та набуває певну професійну освіту, ігнорування особистісних інтересів і здатностей у педагогічному процесі та його жорстокої регламентації, утвердження суб'єкт-об'єктних взаємин насамперед між педагогами та студентами в системі вищої освіти. Саме тому категорично неприйнятними для неї є пропозиції Г. Селевка використовувати водночас суб'єкт-об'єктні і суб'єкт-суб'єктні, авторитарні та суб'єктно орієнтовані, догматичні й розвивальні технології.

Наступний недолік у класифікації Г. Селевка полягає в тому, що він для цього не використовує чіткі критерії, внаслідок чого в ній спостерігаються неодноразові повторення одних і тих же самих технологій у

різних групах, замість конкретних технологій подаються дидактичні принципи (розвивальності, особистісної орієнтації, диференціації та індивідуалізації навчання тощо).

Усе це свідчить про недостатню наукову обґрунтованість цієї класифікації та неможливість її практичного застосування у сучасній педагогічній теорії і практиці викладання у вищій школі.

Некритичне ставлення сучасних дослідників до традиційної класифікації педагогічних технологій призвело до фактичного визнання закладених у ній методичних помилок і теоретичних упущень, їх подальшого збільшення за рахунок продукування надуманих класів і підкласів педагогічних технологій. Прикладом цього є класифікація А. Нісімчука, О. Падалки, О. Шпака, до якої увійшли інтенсивні освітні технології, особистісно зорієнтовані технології, технологія формування особистості, технологія основ інформатики та обчислюваної техніки, технологія основ народознавства, рефлексивно-інноваційні технології та ін. Вони навіть до складу інтенсивних освітніх технологій професійної підготовки студентів віднесли «технологія конкретного навчання» (Нісімчук 2000, 25), «високу ефективність виявляє технологія створення комунікативних ситуацій в учбовому процесі вузу» (Нісімчук 2000, 26), «у вищій школі отримують визнання інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів» (Нісімчук 2000, 27).

Власне бачення проблеми класифікації технологій виявляють В. Ортинський і М. Фіцула. Зокрема, в навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» В. Ортинського така класифікація обмежується сучасними технологіями навчання, серед яких виокремлюються «технологія модульного навчання, технологія розвиваючого навчання, особистісно орієнтована технологія, інформаційні технології, технологія дистанційного навчання, ігрова технологія, диференційована технологія навчання та ін.» (Ортинський 2009, 130). Він також допускає методологічну помилку, коли до технологій навчання відносить особистісно зорієнтовану технологію, ігрову технологію, диференційовану технологію навчання.

До найпоширеніших технологій навчання, що застосовуються у вищій школі, М. Фіцула зараховує «диференційоване навчання, проблемне навчання, ігрові технології навчання, інформаційні технології навчання, кредитно-модульну технологію навчання, особистісно орієнтоване навчання» (Фіцула 2006, 171). У зв'язку з викладеним вище, потребують уточнення застосовані вітчизняними дослідниками підходи до класифікації, адже під технологіями навчання подаються загальнодидактичні принципи (диференціація, особистісна орієнтація, розвивальна спрямованість) і системи (форми) навчання.

Перш за все серйозні сумніви викликає вжите В. Ортинським поняття «технологія дистанційного навчання», оскільки дистанційне навчання розглядається в сучасній дидактиці як організаційна форма навчання, що також включає різні технології (В.Ю. Биков, Є. Полат, А. Хуторський та ін.). Крім того, у «Положенні про дистанційне навчання», затверджене наказом МОН України від 25.04.2013 р. № 466 (Положення 2013), під дистанційним навчанням розуміється «індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій».

Аналіз запропонованих В. Ортинським і М. Фіцулою класифікацій дає підстави для постановки низки запитань:

Якщо в основу класифікацій покладені загальнодидактичні принципи, то чи доцільно обмежуватися лише технологіями розвивального, особистісно зорієнтованого та диференційованого навчання? Наскільки актуальними для вищої школи є технології на основі компетентнісного, суб'єктно-діяльнісного, контекстного та інших підходів?

Чи відповідають технології проблемного навчання, ігрові та інформаційні технології, кредитно-модульна технологія принципам розвивальності, особистісної орієнтації, диференціації професійної освіти? Якщо так, то навіщо виокремлювати додатково технології розвивального, диференційованого та особистісно зорієнтованого навчання?

Не можна водночас погодитись із намаганням окремих дослідників уніфікувати педагогічні технології, звести їх до якогось окремого типу, розподілити їх за надуманими ознаками (віковими, гендерними, професійними тощо).

Не викликає сумнівів наявність відмінностей у підходах до організації навчання дорослої людини, яка виявляє більшу свідомість, активність і самостійність у навчально-пізнавальній діяльності, віддає перевагу практичній роботі, співвідносить теоретичні знання із власним професійним досвідом, та школярами різних класів та студентами. Проте це не означає, що для дорослого неприйнятними є традиційні методи (наприклад, такі види навчальних занять як лекція, семінар, практичне заняття, показ, демонстрація тощо) навчання, проблемного і проєктного навчання, які можна модернізувати шляхом застосування сучасних ІКТ, інтерактивних технологій, а також шляхом зміни взаємини викладачів і студентів зі суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні (Ягупов 1999, 5-10), що стимулює перенесення акцентів в організації та змісті їх діяльності на інтерактивну взаємодію, професійне спілкування, активну практику.

Науковці наголошують, що «Нині в освітній практиці відомі педагогічні технології, які найбільш часто використовуються. Спробуємо класифікувати їх наступним чином:

структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що сприяє логічній послідовності постановки і вирішення дидактичних завдань на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі процесу з урахуванням поетапної діагностики результатів;

інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (у т. ч. електронних);

професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних “ігор”, під час проведення яких формуються уміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп’ютерні програми тощо);

тренінгові технології: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп’ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, вирішення управлінських завдань);

інформаційно-комп’ютерні технології, що реалізуються в дидактичних системах комп’ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб’єкт-суб’єктного рівня” (Інноваційні 2017, 431-432).

Висновки

На основі викладеного вище зробимо такі висновки.

По-перше, можна з’ясувати загальні тенденції щодо розуміння педагогічних технологій та її різновидів у системі вищої освіти:

неусвідомлення, на жаль, більшістю науковців фундаментальних, концептуальних основ технологізації та інформатизації всіх сфер інформаційного суспільства, відповідно має модне явище – суцільне «захоплення» технологіями та технологізацією, у т.ч. й у вищій освіті;

штучне впровадження як концептуального підходу – технологічного – у вищу освіту, оскільки технологізація є тенденцією розвитку всіх сфер суспільства, як гуманізація, інформатизація тощо, у тому числі й системі освіти;

має місце нерозуміння смислу технологізації вищої освіти в інформаційному суспільстві.

По-друге, має місце намагання замінити педагогічними технологіями традиційні методи навчання та виховання, необгрунтоване їх розповсюдження на всі навчальні дисципліни, на всі категорії учнів, на всі елементи педагогічної системи ЗВО та ін., що є наслідком неправильного їх розуміння, недостатнього неусвідомлення призначення і природи, а також специфіки застосування з різними категоріями вихованців.

По-третє, доведено, що педагогічна технологія □ це складова методичного компонента (поряд із методами, засобами) педагогічної системи (педагогічного процесу) у ЗВО, яка характеризується чіткою та однозначно визначеною логікою вказівок педагога, однозначним послідовним проходженням студентами всіх етапів конкретного педагогічного заходу навчального, виховного, формувального та розвивального спрямування, визначається алгоритмізованістю дій суб’єктів педагогічного процесу (педагогів і студентів), що гарантовано ведуть до досягнення заздалегідь запроєктованого позитивного результату □ навчального, виховного, формувального та розвивального.

По-четверте, з’ясовано, що технології навчання та виховання чи педагогічні технології є складовими методичного елемента педагогічної системи, методичного компонента педагогічного процесу ЗВО у поряд зі традиційними та активними методами навчання, вони останніх доповнюють і модернізують згідно зі вимогами інформаційного суспільства до методів і засобів професійної підготовки майбутніх фахівців.

По-п’яте, доведено, що педагогічна інновація – це особлива форма професійного буття і практичного мислення суб’єктів педагогічного процесу – педагогів і студентів, яка спрямована на нововведення в педагогічну практику, але не тривіального, не будь-якого, а нового або уніфікованого, не відомого до нині, унікального, авторського. А інноваційні педагогічні технології – це такі новостворені або удосконалені нововведення у педагогічних технологіях, які дають можливість відрізнити інноваційну педагогічну технологію від інших педагогічних технологій унікальним авторським підходом, нестандартними прийомами, способами, формами та засобами реалізації педагогічного заходу, найголовніше – вони характеризуються своєю оригінальністю та результативністю у педагогічному середовищі.

Наукові джерела

Абасов, З. А. 2006. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности. *Философия образования*: № 1(15): 56-62.

Бершадский, М. Е., Гузеев, В. В. 2003. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. Москва: Педагогический поиск.

Беспалько, В. П. 1989. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Просвещение.

Гінзбург, М. Д. 2011. Термінологічне забезпечення наукової, навчальної та виробничої діяльності зі світлотехніки. *Світлотехніка та електроенергетика*: № 4: 14-29.

Гончаренко, С. У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Даниленко, Л. І. 2001. Теорія і практика інноваційної діяльності в загальній середній школі. *Управління освітою*: № 3: 18-24.

Дичківська, І. М. 2004. *Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб.* Київ: Академвидав.

Докучаева, В. В. 2007. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Луганськ.

Загвязинский, В. И. 2001. *Теория обучения : Современная интерпретация*. Москва: “Академия”.

- Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008.
- Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник / Автор.-укл. : О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.С.К., 2002, 136.
- Кларин, М. В. 1989. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. Москва: Знание.
- Кремень, В. Г. 2003. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота.
- Ігнатенко, М. 2003. Сучасні освітні технології. Математика в школі: №4: 2-6.
- Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / П. Ю. Саух [та ін.]; ред. П. Ю. Саух. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011.
- Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок [та ін.] ; уклад. О. І. Шапран ; наук. ред. В. П. Коцур ; Держ. вищ. навч. закл. "Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди", Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Переяслав-Хмельницький: Видавництво Карпук С.В., 2008.
- Макаренко, А. С. 1985. Педагогическая поэма. Москва: Молодая гвардия.
- Михайліченко, М. В., Рудик Я.М. 2016. Освітні технології: навчальний посібник. Київ: ЦП «КОМПРИНТ».
- Нісімчук, А. С., Падалка, О. С., Шпак, О. Т. 2000. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. Київ: Видавн. центр "Просвіта" ; Пошук.-видавн. агентство "Книга Пам'яті України".
- Ортинський, В. Л. 2009. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури.
- Освітні технології: навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. К. : А.С.К., 2001.
- Падалка, О. С., Смолук, І. О., Шпак Т. О. 1995. Педагогічні технології : навч. посіб. для вузів. Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана.
- Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоева, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. / За ред. С. О. Сисоевої. Київ: ВІПОЛ, 2001.
- Прокопенко, І. Ф., Євдокимов, В. І. 1995. Педагогічна технологія : посібник. Харків: Основа.
- Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009.
- Селевко, Г. К. 1998. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва: Народное образование.
- Сікорський, П. І. 2004. Кредитно-модульна технологія навчання : навчальний посібник. Київ: Європейський університет.
- Сірик, Л. М. 2011. «Поняття "педагогічна технологія" в американській та вітчизняній педагогіці». Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології: № 4–5 (14–15): 187–196.
- Сучасні технології навчання у вищій школі : модульний посібник для слухачів авторських курсів підвищення кваліфікації викладачів МППК ПУЕТ / В. Ю. Стрельников, І. Г. Брітченко. Полтава : ПУЕТ, 2013.
- Технология игровой деятельности : учеб. пособ. / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина; Науч. ред. В. А. Фадеев. Рязань: Изд-во РГПУ, 2005.
- Энциклопедический словарь педагогический / Под ред. О. Д. Грекулова. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002.
- Щуркова, Н. Е. 1993. «Педагогическая технология как учебная дисциплина». Педагогика: № 2: 66–70.
- Чернилевский, Д. В., Филатов, О. К. 1996. Технология обучения в высшей школе : учебн. изд. / Под ред. Д. В. Чернилевского. Москва: Экспедитор.
- Чернілевський, Д. В. 2008. Педагогіка вищої школи : підруч. Вінниця : Вид-во університету "Україна".
- Чошанов, М. А. 1996. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособ. Москва: Народное образование.
- Фіцула, М. М. 2006. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Академвидав.
- Фогель, А. Б. 2000. «К вопросу об определении понятий "термин" и "терминология" (на материале автомобильной терминосистемы)». Вісник Запорізького державного університету : Філологічні науки: № 1: 198-203.
- Ягупов, В. В. 2014. «Інноваційні педагогічні технології: переваги та перспективи використання у фізичній підготовці військовослужбовців». Вісник Національного університету оборони України: № 2(38): 193-197.
- Ягупов, В. В. 2004. «Методологічний аналіз педагогічної технології». Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Вип. 5(9): 263-273.
- Ягупов, В. В., Півень, Н. М. 2009. «Компетентнісний підхід до формування змісту професійної підготовки майбутніх бакалаврів технічного профілю (на прикладі спеціальності „Інженерне матеріалознавство”)». Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [Серія: Педагогіка / гол. ред. Терещук В.Г.]: Спецвипуск. № 3: 283-287.

Ягупов, В.В. 2016. «Професійна суб'єктність, суб'єкт військово-професійної діяльності як інтегральний результат професійної підготовки офіцерів». Теорія і практика професійної майстерності в умовах ціложиттєвого навчання: монографія / за заг ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во Рута, 223-233.

Ягупов, В. В. 1999. «Суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі». Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д. Осипенко (Серія: Педагогічні науки) / [гол. ред. Гусев В. І.]: № 3-4: 5-10.

Google. 2022. Биков, В. Ю. 2012. «Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти». Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Вип. 29: 32-40. January 17, 2022. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2012_29_6

Google. 2022. Закон України Про інноваційну діяльність (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 36, ст. 266). January 17, 2022. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>

Google. 2022. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. С. 426-438. January 17, 2022. https://ndipzir.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/Klimova/6_3.pdf,

Google. 2022. Інноваційні технології навчання: навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / [Кол. авторів; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш.; наук. ред. Арістова А. В.; упорядн. словника Волобуєва С. В.]. Київ: НТУ, 2017, 172. January 17, 2022. <https://ukreligieznavstvo.wordpress.com/2019/01/18/itm/>

Google. 2021. Положення про дистанційне навчання. Наказ МОН України від 25.04.2013 р. № 466. January 17, 2022. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

Google. 2022. Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. Наказ МОН України від 17.11.2000 р. №522. January 17, 2022. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00#Text>

Google. 2022. Bondarenko T., Kovalenko D., Briukhanova N., Jagupov V. (2020) Method of Thematic Immersion in the Information Educational Environment as a Tool for the Formation and Assessment of Professional Competence of Future Engineering Teachers. In: Auer M., Hortsch H., Sethakul P. (eds) The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education. ICL 2019. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 1134. Springer, Cham. 2019. Pages 301-308. Online ISBN978-3-030-40274-7 DOI https://doi.org/10.1007/978-3-030-40274-7_30 January 17, 2022. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-40274-7_30

Jagupow, Wasyl. 2010. «Dydaktyka szkoły wyższej Ukrainy w okresie przemian cywilizacyjnych». Edukacja — technika — informatyka : rocznik naukowy: №1, Czesc 1 : 211-217.

Jagupow, Wasyl. 2010. Zawodowa edukacja techniczna Ukrainy a społeczeństwo informacyjne». Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie : Seria : Edukacja Techniczna i Informatyczna: Tom V: 143-154.

Google. 2022. Yahupov V. V., Vladyslav Yu. Kyva, Vladimir I. «Zaselskiy. 2019. The methodology of development of information and communication competence in teachers of the military education system applying the distance form of learning». Proceedings of the 7th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2019), Kryvyi Rih, Ukraine, December 20, 2019 / Edited by : Arnold E. Kiv, Mariya P. Shyshkina // CEUR Workshop Proceedings: Vol. 2643: 71–81. January 17, 2022. : <http://ceur-ws.org/Vol-2643/paper02.pdf>

Saettler, P. 1990. The evolution of American educational technology. Englewood-Colorado: Libraries Unlimited, Inc.

Методологічні основи розуміння інноваційних педагогічних технологій

Ягупов В. В.

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки та спорту, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського

Бондаренко Т. С.

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційних комп'ютерних технологій і математики, Українська інженерно-педагогічна академія

Анотація. У статті обґрунтовано методологічні основи розуміння інноваційних педагогічних технологій у сучасній педагогічній науці. Це безпосередньо пов'язано з такими негативними тенденціями інформатизації всіх сфер в інформаційному суспільстві, у тому числі й в освіті: з не усвідомленням певною кількістю науковців фундаментальних, концептуальних основ технологізації та інформатизації всіх сфер суспільства та водночас суцільним «захопленням» технологіями та технологізацією в освіті; штучним упровадженням в освіту як концептуального – технологічного підходу, не розуміючи, що це тенденція у всіх сферах функціонування суспільства, як гуманізація, інформатизація тощо; нерозумінням науковцями смислу інформатизації та технологізації освіти. Актуальність такого обґрунтування безпосередньо пов'язана з відсутністю правильного методологічного їх розуміння в сучасній педагогіці та нездатністю певної частини науковців чітко визначити їх місце в методичному компоненті педагогічної системи та навчально-виховного процесу закладу вищої освіти, а також їх намаганням замінити ними методи навчання та виховання, технологізувати практично всі елементи педагогічної системи. Визначено місце інноваційних педагогічних технологій в методичному компоненті педагогічної системи закладу вищої освіти, наголошено про необхідність їх творчого застосування в інформаційному суспільстві в процесі професійної підготовки

майбутніх фахівців, підкреслено доцільність творчого їх поєднання з основними методами навчання та виховання в системі вищої освіти, з'ясовано необхідність і доцільність їх системного та контекстного застосування при викладанні таких навчальних дисциплін, які переважно мають технічну, технологічну та інформаційну основу.

Ключові слова: методологічні основи, технологія навчання, інновація, інформатизація, технологізація, тенденція.

Methodological Basis for Understanding Innovative Pedagogical Technologies

Yahupov V.V.

Doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor at the Department of Physical Education, Special Physical Training and Sports of the Educational and Scientific, of the National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi

Bondarenko T.S.

Doctor of pedagogical sciences, Docent, Professor of the Department of Information Computer Technology and Mathematics,
of the Ukrainian State Engineering Pedagogical Academy

Abstract. The article deals with methodological basis for understanding innovative pedagogical technologies in the modern pedagogical science. This is directly related to such negative trends of all spheres' informatization in the information society, including education: with the lack of awareness of the fundamental, conceptual foundations of technologization and informatization of all spheres of society and simultaneously a solid "passion" for technology and technologization; artificial introduction into education as a conceptual - technological - approach, not understanding that this is a trend in all areas of society functioning, as humanization, informatization, etc; not understanding by scientists of the meaning of informatization and technologization of education. The relevance of such a substantiation is directly related to the lack of its proper methodological understanding in modern pedagogy and inability of some scientists to define clearly its place in the methodical component of the pedagogical system and the educational process of higher education, as well as their attempts to replace the methods of training and education, technologize almost all elements of the pedagogical system. The place of innovative pedagogical technologies in the methodological component of the higher education pedagogical system was determined, the necessity of its creative application in the information society during the process of future specialists' professional training was noted, reasonability of their creative combination with the main methods of training and education in the system of higher education is highlighted, the need and appropriateness of its systematic and contextual application in teaching such academic disciplines, which are mainly technical, technological and informational basis are clarified.

Keywords: methodological basis, education technology, innovation, informatization, technologization, tendency.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Барановська Л.В.

доктор педагогічних наук, професор, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-3437-7995

Харадзе Єфемія (Kharadze Ephemia)

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Tbilisi, Georgia
ORCID.ORG /0000-0003-0240-8942

Фудерер Тетяна (Fuderer Tetyana)

Doctor of Sciences in Philology, Associate Professor, University of Zagreb, Zagreb, Republic of Croatia
ORCID.ORG /0000-0002- 3288-909X

Інноваційність пронизує всі сфери життя людини. Вона є визначальною характеристикою сучасних науково-технічних, виробничих, соціально-економічних процесів. Від оволодіння інноваційними механізмами розвитку залежить доля кожної країни. Сьогодні ця проблема надзвичайно актуальна і для України, Грузії, Хорватії. Від рівня інноваційності залежить, яким шляхом рухатимуться країни: у напрямі входження до числа розвинених країн чи залишаться країнами у стані стагнації на узбіччі науково-технічного і соціального прогресу [Інноваційна Україна 2020, 5].

Інноваційність є об'єктивною закономірністю суспільного розвитку, яка неминуче впливає на освітні процеси, зокрема на сферу вищої освіти, яка, своєю чергою, є соціальною системою, відкритою для зовнішніх впливів. Інноваційність є субзакономірністю загальних закономірностей суспільного розвитку, згідно з якими у світі відбувається перехід від переважно відтворювального до інноваційного типу розвитку. Інноваційність є інструментом динамічного розвитку, поліпшення добробуту населення, особистісного становлення людини. Вона є засобом зміцнення суверенітету країни, забезпечення її

конкурентоспроможності у сьогоднішньому надпроблемному світі. Наші країни прагнуть бути повноправними членами Європейського Союзу, через це для нас важливо розвивати інноваційність, яка є його пріоритетом. Однак за індикаторами інноваційного табло ЄС, зокрема Україна є *інноватором, що тільки формується* (Інноваційна Україна 2020, 5). Рівень інноваційності кожної країни є особливим. Нашій країні необхідно подолати значне відставання в цьому відношенні від розвинених країн світу і країн ЄС. За даними обстеження інноваційної діяльності, цей показник в Україні сягає 20%, тоді як у країнах Європейського Союзу він становить 44%. У країнах, що є інноваційними лідерами, він є значно вищим [Інноваційна Україна 2020, 7]. Відставання України від країн-лідерів за значенням зведеного індексу є більшим, ніж у 4 рази (Сгоров 2016, 91).

1. Закономірності застосування інноваційної діяльності і технологій

Інновації, зокрема й освітні, є продуктом спільно розділеної праці, одночасно результатом творчості людини і суспільного розвитку. Запропоноване положення є не лише елементом теорії, а й методологічним підходом до розподілу інноваційної діяльності. Уся історія людства є історією інноваційного компонента спільно розділеної праці, її суб'єктів і результатів. Нині ми знаходимося на етапі інтенсивного розгортання інноваційної сутності людини, що виражається в переході від відтворювального до інноваційного типу розвитку.

У країнах-інноваторах, що тільки формуються, не спостерігається широке застосування механізмів інноваційної політики, що зумовлюється недостатньою увагою влади до інноваційного розвитку. Це виявляється в тому, що законодавчі акти у багатьох випадках мають низький пріоритет у порівнянні з іншими нормативними актами держави. Такі обставини зумовлюють розрив між наукою, освітою та економікою.

Прогресу в будь-якій сфері досягають людина, суспільство, країна завдяки інноваційній діяльності. *Інноваційна діяльність* є активністю організацій, органів управління, закладів освіти, окремих особистостей, що забезпечують створення та впровадження інновацій (Колеватова, Коваленко 2019, 130). Інноваційна діяльність у будь-якій сфері нерозривно пов'язана з розвитком науки. Вона забезпечується використанням нових знань і технологій, які мають наукове підґрунтя. Власне інноваційний процес передбачає *походження інновації від наукової ідеї* до її прикладного дослідження, через конструкторсько-технологічні розробки, втілення спочатку в дослідно-експериментальному, потім у серійному виробництві, зрештою, відповідний супровід у сфері її використання (Колеватова, Коваленко 2019, 131).

Інноваційна діяльність є ефективною за застосування технологій. З огляду на необхідність аналізу інноваційних освітніх технологій, зауважимо щодо їх особливостей і закономірностей як технологій соціальної сфери. Так, саме ці технології відрізняються від технологій, що застосовуються у виробничій сфері, рівнем їхньої стандартизації. Виробничі технології є уніфікованими, добре стандартизованими. Соціальні технології є унікальними, не формалізованими. Зазначимо еволюцію їхнього перетворення: *будь-яка інноваційна технологія спочатку характеризується унікальністю, але з часом вона перетворюється на чіткий алгоритм* (Євтушевська 2013, 15). Існує певна суперечність між усвідомленням людиною смислу інноваційної технології та її реальною сутністю: у свідомості людей інноваційна технологія постає як результат науково-технічного прогресу, насправді ж інноваційні розробки супроводжували людину упродовж усього періоду її розвитку.

Дослідники інноваційної діяльності та інноваційних технологій підкреслюють, що інтенсивність їх упровадження була різною упродовж історії людського суспільства, підвищилась вона з XVIII – XIX ст. *Динамізм* цих процесів зумовлюється не лише науково-технічним прогресом, а насамперед *глибокими змінами в ціннісних орієнтаціях суспільства*: винахідництво як вид діяльності стає не лише прийнятним, а й бажаним (Євтушевська 2013, 15). Відомо, що винаходи змінювали траєкторію окремих суспільств і цивілізацій. Спочатку вони задовольняли об'єктивні потреби суспільства і стосувались виробничої діяльності. Поступово інноваційні технології виникали в соціально-психологічній сфері і, своєю чергою, стали задовольняти суб'єктивні (соціально-психологічні) потреби.

XX-е - початок XXI століть - це особливий період розвитку інноваційних технологій, під час якого виявилась ще одна закономірність: *інноваційні технології виникають лише в розвинених країнах при насиченні певного рівня потреб споживачів*. Доказом цього є технологічні «іграшки», «ілюзорні технології». Застосування цих інноваційних технологій спричинило перехід від матеріальної до віртуальної культури, яка докорінно змінила природу людських контактів, методи передавання й сприймання інформації, вплинуло на людську свідомість і поведінку. Водночас цей період розвитку інноваційних технологій позначився їхнім видовим різноманіттям. Виокремлюють такі групи інноваційних технологій: виробничі (застосовуються для створення нової продукції шляхом інтенсифікації виробництва); психолого-комунікаційні (засоби спілкування, робототехніка і космонавтика, мистецькі та освітні технології); побутові інновації (побутова техніка, транспортні засоби, архітектура); екологічні (створення генномодифікованих культур, клонування тварин тощо). Виокремимо таку закономірність щодо використання інноваційних технологій: *у всіх сферах наслідки їх застосування є передбачуваними* (за винятком екологічних технологій).

Країни, громадянами яких є автори цієї статті, потребують стимулювання інноваційної діяльності, що може бути зреалізовано підвищенням мотивації працівників, зокрема й тих, хто забезпечує педагогічний процес у закладах вищої освіти; створенням умов для зниження рівня міграції вчених (що

зокрема в Україні в умовах воєнного стану є майже неможливим); внесення законодавчих змін у галузі інноваційної діяльності щодо її стимулів; тісна взаємодія з іноземними партнерами, обмін інноваційним досвідом, участь у міжнародній проектній діяльності. Проблеми з активізації інноваційної діяльності зумовлюються й відсутністю достатнього обсягу об'єктивної статистичної інформації стосовно інноваційної діяльності, низьким рівнем наукового діалогу вітчизняних і закордонних вчених щодо вирішення проблеми (Рибальченко 2017, 27).

2. Ключові поняття з проблеми впровадження інноваційних освітніх технологій

Джерелом інновації в освіті є цілеспрямований пошук ідей з метою подолання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації у формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільного функціонування. Тобто, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації (Енциклопедія освіти, 2008, 338-340).

Дослідники освітніх технологій, завдяки пошуковій діяльності, виявили причини введення до наукового обігу загалом і в освіті зокрема технологічних термінів. Термін «технологія» походить від грецького *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – наука, закон. Отже, «технологія» – це наука або вчення про майстерність. Поняття «технологія» виникло у зв'язку з розвитком машинної промисловості, а згодом було застосовано щодо освітньої галузі через намагання ввести в навчально-виховний процес виробничі новації. Учені вважають, що в науковій літературі термін «технологія» з'явився у 1772 р. Проте є думки щодо іншої дати появи терміна. Очевидно, це сталося у 20-і роки XVIII ст., коли Федір Полікарпов написав навчальну книгу, яка мала назву «Технологія». Цей термін він використовував і в додатках до третього видання «Граматики» М. Смотрицького (1721 р.). Звернемось до узагальненого трактування цього терміна. Так, у «Глумачному словнику сучасної української мови» *технологія* трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чогось; навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості; сукупність способів обробки або переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних операцій тощо (Глумачний словник сучасної української мови, 2007, 445).

У науковій і методичній літературі часто використовують поряд поняття «технологія» й «метод». Існують випадки їх отождолення. Критерії технологічного підходу дають змогу розмежувати ці поняття. Технологія відрізняється від методів, які можуть використовуватися в одній чи декількох технологіях, передусім діагностичністю та алгоритмічністю. Існує думка, що внаслідок реалізації технології забезпечується гарантія досягнення цілей. Однак такої гарантії немає, якщо реалізується лише метод. *Освітня технологія* – це спосіб оптимального досягнення мети педагогами та студентами з використанням відповідних методів. *Метод* може використовуватися в одній чи багатьох технологіях. Найчастіше освітні технології визначають як засіб навчання; проект (модель) навчально-виховного процесу відповідно до визначеної мети; сукупність дій чи діяльність; галузь наукового знання; багатомірне поняття (зокрема, система). Освітні технології схожі до методів навчання, оскільки є способом організації педагогічного процесу та взаємодії між його суб'єктами та об'єктами. Проте між технологіями й методами простежуються відмінності. Освітня технологія – це спосіб оптимального досягнення цілей педагогічного процесу з використанням відповідних методів. Її доцільно визначати як послідовність спільних дій педагога й здобувача освіти, що супроводжуються педагогічною діагностикою і спрямовані на забезпечення відповідності результату визначеній меті. Метод – це спосіб спільної діяльності суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, який може, як зазначалось вище, використовуватись в одній чи багатьох технологіях. Методика є сукупністю дій для отримання локального результату, які не супроводжуються жорстким діагностуванням рівня досягнення мети.

Різновекторність використання технологій в освітній діяльності спричинила різнобічність трактування поняття «освітні технології». Сьогодні існує понад 300 дефініцій цього поняття. Звернемось до найбільш узагальнених: освітня технологія як новітній засіб навчання; освітня технологія як сукупність дій (система дій) чи діяльність; освітня технологія як проект (модель) навчально-виховного процесу; освітня технологія як галузь науки або педагогічного знання чи наука. Не дивлячись на численність наукових підходів до визначення терміна, у практичній діяльності закладів вищої освіти, зокрема й технічної, під освітньою технологією помилково розуміють будь-яку інновацію навчально-виховного процесу (Янкович, 2008, 12).

Водночас виникає необхідність уточнення дефініцій, крім терміна «освітні технології», й інших педагогічних термінів, пов'язаних із застосуванням технологічного підходу в освіті: «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «виховна технологія». Зміст усіх цих понять є подібним, вони відрізняються лише *галуззю застосування*: освітні технології реалізуються в освітній сфері, навчальні технології – у навчальному процесі, виховні – у галузі виховання, технології управління – в управлінській діяльності. Між ними існує тісний зв'язок: *освітні* технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору, а *педагогічні* – втілюють тактику її реалізації. Прикладами освітньої

технології є Концепція розвитку освіти, Закон про вищу освіту тощо. Освітні технології включають педагогічні, соціально-виховні та інформаційно-комунікаційні технології. До *педагогічних технологій* належать навчальні, виховні технології та технології управління. За межі педагогічних виходять соціально-виховні технології, оскільки їх суб'єктами є не лише вчителі, педагогічні й науково-педагогічні працівники, а й працівники соціальних служб, громадських організацій тощо. Установлено таким чином, що в дефінітивному полі існує своєрідна ієрархія. В ієрархії понять особливе місце відводиться інформаційним технологіям, які є наскрізними, оскільки використовуються в освітніх, педагогічних, виховних та управлінських технологіях.

3. Критерії визначення якості освіти при застосуванні інноваційних технологій, основні етапи її реалізації

Упровадження інноваційних освітніх технологій у процес фахової підготовки зумовлює підвищення її якості. А вона є категорією вимірюваною, що вимагає доцільності виокремлення певних критеріїв. Основними критеріями технологічного процесу є системність, ефективність, оптимальність, алгоритмічність, діагностичність, відтворюваність, прогнозованість, ієрархічність тощо. Водночас ці критерії ще називають вимогами. Освітній технологічний процес має свою специфіку, що закономірно спричиняє потребу обґрунтування й особливих критеріїв (вимог) до освітніх технологій: ними є: концептуальність, науковість, структурованість, керованість, запланована ефективність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Здійснимо узагальнений опис освітньої технології з використанням цих вимог до неї.

Освітня технологія – це спосіб спільної діяльності викладача і студентів, педагога і вихованців, якому властиві насамперед послідовність у реалізації дій (*алгоритмічність*); постійне й систематичне вимірювання рівнів навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (*діагностичність*), взаємозв'язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників педагогічного процесу, результат (*системність*). *Освітня технологія є відкритою педагогічною системою*, котра складається з концептуально-цільового (мета, що відповідає освітнім концепціям), змістового (зміст технології), процесуального (технологічний процес: форми, методи, засоби взаємодії суб'єктів та об'єктів технології), результативно-аналітичного (результат та його аналіз) компонентів.

Основними етапами реалізації освітньої технології є: *цілеутворення* (точне визначення бажаного результату як сукупності дій здобувачів освіти); *діагностика* (виявлення вихідного рівня спостережуваних дій); *рецептурування* (створення програми спільної роботи викладача й студентів або написання «рецепту дій»); *здійснення технологічного процесу* (забезпечення умов для реалізації програми); *оцінка і корекція результатів* (зіставлення результатів із визначеним еталоном навчання (Янкович, 2015)).

Ми зауважували раніше, що впровадження освітніх технологій спричиняє зміни. Співвідношення результату і кількості затрачених ресурсів визначає *ефективність* освітньої технології. *Оптимальність* передбачає отримання максимального результату за мінімальних витрат. *Ієрархічність* означає, що існують освітні технології різного рангу: метатехнології, макротехнології, мезотехнології та мікротехнології (тобто *головні*, наприклад, концепції розвитку освіти, і *другорядні*, які використовуються в межах однієї чи кількох навчальних дисциплін або тем). Завдяки *відтворюваності* освітньої технології, забезпечується можливість її повторення середньостатистичним педагогом в умовах закладу освіти, зокрема й ЗВО. *Прогнозованість* освітньої технології виражається в орієнтації на заздалегідь визначений результат. Таким чином робимо узагальнення про те, що *освітня технологія* – це алгоритм здійснюваних педагогами та здобувачами освіти спільних дій, що систематично діагностуються і спрямовані на забезпечення відповідності результату визначеній меті. Під систематичним діагностуванням розуміють проведення педагогічних вимірювань на всіх етапах реалізації освітніх технологій, тобто здійснення *початкової, корекційної (поточної) та узагальнювальної (підсумкової) педагогічної діагностики*.

4. Класифікації інноваційних освітніх технологій

Однією з найважливіших проблем у галузі технологізації освіти є створення класифікацій. Вчені виокремлюють різні критерії для створення класифікацій технологій. Так, зокрема *за ознакою можливості застосування* під час викладання навчальних дисциплін виокремлено три групи технологій: а) *універсальні*, тобто такі, які доцільно використовувати до викладання будь-якого курсу; б) *локальні, або обмежені* – використовуються для викладання декількох дисциплін; в) *специфічні* – характерні для викладання однієї-двох навчальних дисциплін або окремих тем (Гузев, 2000, 171-172).

Міжнародний експерт із проблем педагогічних технологій І. Підласий схиляється до думки, що існує лише три технології: продуктивна, поблажлива та партнерська. *Продуктивна* технологія є найдоцільнішою в ринкових умовах, вона ґрунтується на предметно зорієнтованій освіті. Її мета – допомогти здобувачам освіти здобути щонайбільше продуктивних знань і вмінь. *Поблажлива* технологія застосовується тоді, коли пріоритетним у ЗВО є особистісно зорієнтоване навчання, скероване на задоволення запитів студентів. Якщо навчальний процес спрямований на засвоєння змісту дисципліни і задоволення потреб здобувача освіти, то виникає необхідність у *партнерській педагогіці* [Підласий, 2004, 34].

За трьома ознаками (цільова орієнтація, характер взаємодії викладача та студента, організація навчання) науковці Харківської школи педагогічних технологій І. Прокопенко та В. Свдочимов теж виокремили три групи технологій: *педагогічні технології за цільовою орієнтацією; педагогічні технології за характером взаємин між педагогом і вихованцем; педагогічні технології за способами організації навчання*

(Прокопенко, 2005, 24-25). Проте є й складніші класифікації, які містять за різними ознаками до сотні педагогічних технологій.

У закладах вищої освіти на основі цілей, парадигм і способів реалізації мети в навчальному, виховному, управлінському та інформаційному середовищах доцільно виокремити такі групи освітніх технологій: навчальні технології, виховні технології, технології управління (які є педагогічними технологіями) та соціально-виховні й інформаційні технології.

5. Імітаційні освітні технології. Їх ігрові різновиди

Усі інноваційні освітні технології сприяють розвитку здобувачів освіти. Серед них виокремлюють ті, які мають найбільшу особистісну зорієнтованість. Це імітаційні освітні технології. Їх найчастіше називають технологіями «активного навчання». Однак у цій назві повністю не відображена їхня специфіка. Насправді імітаційні освітні технології базуються на моделюванні в освітньому процесі взаємин та умов реального життя. Вони значною мірою компенсують недоліки традиційного навчання. Традиційному навчанню насамперед властивий пасивний характер засвоєння знань більшістю студентів, адже педагог виконує роль передавача інформації, воно не дає розвивального результату. Крім того, засвоєння готових істин і розпоряджень формує тип особистості, яка звикає підкорятися, а не тип вільної особистості, яка усвідомлює відповідальність за свій вибір, свої дії. Традиційне навчання має переважно вербальний характер і є ефективним лише для студентів з розвиненим абстрактним мисленням. Вербальний характер навчання недостатньо розвиває емоційну сферу, почуття студентів, є перешкодою для формування переконань і в подальшому - не проявляється ні в поведінці, ні в професійній діяльності. Традиційному навчанню характерна масовість. Викладач працює з усіма студентами (з масою) і з кожним, але при цьому рідко використовується колектив (гуманне співтовариство) як засіб розвитку особистості. Гуманність та організованість колективу могла б забезпечити кращі умови для розвитку кожної особистості. Імітаційні освітні технології з огляду на їхні особливості, на відміну від традиційних, дозволяють організувати освітню діяльність не лише вербально, а в діяльності; спостерігається організація колективної діяльності мислення та використання групи як засобу розвитку індивідуальності. Спеціально організована навчальна діяльність розвиває в студентів уміння спілкуватися, мислити, розуміти явища, здатність до рефлексії та практичної дії. За допомогою рефлексії знання краще узагальнюються, закріплюються в схемах і знакових формах, переходять із зовнішнього плану у внутрішній план дій студентів. Використання колективу як найвищої форми розвитку групи сприяє розвитку студента і вимагає від викладача знання законів колективної діяльності, механізмів формування групи (команди), принципів вияву лідерів, траєкторій життєдіяльності референтних груп, наукових основ гармонізації групових та індивідуальних інтересів тощо. Тобто, *сутністю імітаційних технологій* є побудова освітньої діяльності через формування й розвиток у студентів ціннісних орієнтацій, взаємин, культури спілкування, культури мислення, методів діяльності (планування, прогноз, аналіз, рефлексія). Застосування імітаційних освітніх технологій є актуальним для вищої школи, адже вона прагне демократизувати навчання; створюється атмосфера пошуку нових підходів, новацій у сучасній освіті; успішне застосування цих технологій в освітній діяльності забезпечує поглибленість розроблення психолого-педагогічною наукою концептів діяльності груп, механізмів рефлексії тощо.

Організація освітнього процесу із застосуванням імітаційних технологій зумовлює доцільність дотримання певних *принципів: проблемності, особистісної взаємодії, єдності розвитку кожного студента і групи, самонавчання на основі рефлексії. Принцип проблемності* означає побудову навчання не на готових рішеннях, а групове (колективне) вирішення системи навчальних проблем. Саме в процесі їх обговорення, тобто ситуації колективної життєдіяльності, педагог і студенти органічно, функціонально (тобто з необхідністю й гарантованістю) долучаються до навчальної діяльності, для них вона стає особистісно значимою й розвивальною. Організація колективної діяльності мислення через вирішення проблемних ситуацій не лише ініціює вербальну діяльність, а й захоплює всю психіку людини. Тому засвоєння нових знань, умінь стає для студентів моментом особистісного розвитку. *Принцип особистісної взаємодії* у навчанні педагога й студентів, студентів між собою за цією технологією вимагає долучення учасників освітнього процесу до спільного «проживання» навчально-пізнавальних та емоційно-моральних ситуацій на основі власних позицій кожного суб'єкта навчання. Імітаційні технології навчання вбачають існування немовби двох центрів: викладач і студент. Для ефективного навчання педагогу важливо володіти психотехнікою і процесами діалогової взаємодії з особистістю студента. Це дає можливість розвивати смислові мотиви пізнавальної діяльності (потреба в знаннях, пізнавальний інтерес), пізнання стає для студента бажаним, добровільним, здобуває позитивне емоційне забарвлення, стимулює і підтримує вольові зусилля.

Психологічні особливості взаємодії суб'єктів навчання мають винятково важливе значення в імітаційних освітніх технологіях. Ці технології забезпечують особистісний і професійний розвиток студентів лише за умови дотримання певних вимог до учасників спілкування: доброзичливість, відсутність агресивності у пропозиціях, звертаннях тощо; можливість вільного прояву почуттів, що значно підвищує здатність до творчості; розвиток емпатії – уміння відчувати психологічний стан іншої людини, уміння співпереживати, співчувати; використання способів ненасильницького спілкування – свобода вибору, зняття чи обмеження заборон у поведінці, акцент на позитивному, заохочення відповідей, можливість допущення помилок при вивченні нового, довіра, авансування похвали тощо; розвиток уміння розуміти, приймати і визнавати думку інших людей, вироблення установок децентрації – здатності стати на позицію іншої

людини, навіть не погоджуючись з нею щодо суті питання; розвиток уміння сприймати ситуації (відповіді, пропозиції) не як гарні чи погані, а як ситуації, які вимагають міркування, обдумування, вирішення, тобто сприймати їх як проблемні ситуації.

Принцип єдності розвитку кожного студента і групи (створення колективу) ґрунтується на тому, що повноцінний розвиток кожного студента здійснюється не лише в процесі взаємодії з педагогом, а й під час спілкування з багатьма людьми. Спілкування є засобом розвитку в особистості якостей, що просто не можуть бути сформовані в результаті лише взаємин з викладачем, зокрема ставлення до себе і до навколишнього світу. Наприклад, емоційне співчуття, здатність співпереживати іншим не може розвинути лише на основі педагогічних бесід уможливленим шляхом. Необхідний досвід відповідної поведінки, її осмислення й переживання, який можливий лише в умовах різноманітного спілкування. Це стосується й інших сторін особистісного розвитку – соціалізації, професіоналізації, морального становлення, духовного, інтелектуального, креативного розвитку тощо. Імітаційні технології навчання передбачають організацію педагогом розвивального комфортного середовища для кожного студента, постійний розвиток групи (її цінностей, відносин) до рівня справжнього колективу. Чим вищий рівень розвитку групи, тим більшими є її можливості в плані розвитку кожного її учасника. *Принцип самонавчання на основі рефлексії* означає орієнтацію технології на індивідуалізацію діяльності кожного учасника навчання на основі оперативної регулярної самооцінки, самоконтролю, тому що колективна діяльність мислення надає можливість кожному брати участь в обговоренні у тій формі й мірі, в якій людина дозволяє її розвиток: це може бути позиція лідера, «генератора ідей», опонента, слухача тощо. Дуже важливим є спонукання до рефлексії. Рефлексія допомагає усвідомити метод, що привів до кінцевого результату, сприяє систематизації, узагальненню конкретних способів діяльності, що відкриває можливості для цілісного розвитку особистості і самонавчання.

Важливим різновидом імітаційних освітніх технологій є *ігрові технології*. Вони являють собою синтез релаксopedичних підходів (зняття бар'єрів, психологічної скрутості) та імітаційних проблемних ситуацій, зокрема конфліктних, у яких учасники виконують відведені їм соціальні ролі відповідно до висунутої мети. Широко практикуються пізнавальні імітаційні ігри та ігри пошукового характеру, результатом яких мають бути реальні проекти перетворень, дослідження і висновки зі спірних проблем. Безпосереднє емоційне заглиблення в ситуацію, змагання і колективізм у пошуку кращих рішень, можливість широкого варіювання ситуацій, оволодіння новими методиками безпосередньо в модельованій діяльності, у процесі ділового спілкування, тренування інтуїції і фантазії, розвиток імпровізаційних можливостей і вміння швидко реагувати на зміну обставин, зробили технологію навчальних ігор дуже популярною. Однак проблема з їх використанням полягає в тому, що через обмеження часу здебільшого використовуються лише окремі ігрові ситуації чи фрагменти.

В освітній діяльності ЗВО впроваджуються організаційно-діяльнісні, рольові, ділові, пізнавально-дидактичні ігрові технології. Організаційно-діяльнісні, пізнавально-дидактичні, рольові і ділові ігрові технології передбачають поступову підготовку учасників (студентів чи слухачів курсів) до їх проведення. Починати слід з аналізу і вирішення конкретних ситуацій, де моделі об'єкта і відносин уже задані в готовому вигляді. Так, для аналізу конкретної ситуації береться реальна ситуація, що мала ті чи інші наслідки (позитивні чи негативні). Студенти мають виокремити проблему, сформулювати її, визначити, якими були умови, які засоби вирішення проблеми вибиралися, чи були вони адекватними й чому і т. ін. У цьому випадку аналізується вже здійснена дія. Щодо прийому вирішення ситуацій, то до змодельованої невирішеної ситуації студенти мають не лише сформулювати проблему, а й розділившись на групи, розробити варіанти її вирішення. Потім організовується «захист» рішень, колективне обговорення.

Організаційно-діяльнісна гра (прийнята абревіатура – ОДГ) передбачає організацію колективної діяльності мислення на основі розгортання змісту навчання у вигляді системи проблемних ситуацій і взаємодії всіх суб'єктів навчання в процесі аналізу певних ситуацій. Завданням керівника гри є «зробити» групу одиницею освітнього процесу, але за умови збереження особистої позиції кожного. Проведення організаційно-діяльнісних ігор передбачає послідовне здійснення етапів технологічного циклу: 1) проектування педагогом проблемних ситуацій: визначення мети, змісту, методів і засобів, складу творчих груп; 2) постановка проблеми: актуалізація суперечності, колективне обговорення мети, завдань, способів діяльності, створення творчих груп; 3) робота у творчих мікрогрупах: проектувальна діяльність – визначення власної мети і завдань, виділення способів їх досягнення, ухвалення рішення, складання програми діяльності; виконавська діяльність – реалізація програми колективної діяльності мислення; вироблення колективної, індивідуальної позиції; контроль і корекція робочого процесу; 4) загальне обговорення, захист позицій кожною групою (наукове аргументування позиції, відстоювання чи зміна її); 5) організація рефлексії – аналіз пізнавальної і комунікативної діяльності кожного, групи і колективу загалом; встановлення на основі цього аналізу відповідності мети, змісту, методів, засобів діяльності та її результату; усвідомлення кожним учасником колективної пізнавальної діяльності її цінності, визначення свого місця в системі взаємин, осмислення своїх способів взаємодії з навколишнім світом. *Рольові ігри* характеризуються наявністю завдання чи проблеми і розподілом ролей між учасниками для їх вирішення. *Ділові ігри* є імітаційним моделюванням реальних механізмів і процесів. Це форма відтворення предметного і соціального змісту якої-небудь реальної діяльності (професійної, соціальної, політичної, технічної тощо).

Необхідні знання засвоюються учасниками гри в реальному для них процесі інформаційного забезпечення ігрових дій, у формуванні цілісного образу тієї чи іншої реальної ситуації.

Пізнавально-дидактичні ігри створюють ситуації, коли студент долучається до незвичайного ігрового контексту. Виокремлюють також дидактичні ігри, побудовані на зовнішній цікавості, й ігри, що вимагають дій у тих сферах діяльності, яка вивчається. *Пізнавально-дидактичні ігри* можуть проводитися у вигляді найпростіших елементів цікавості, у вигляді копіювання наукових, культурних, соціальних явищ (конкурс знавців, конференція, «Поле чудес» тощо), у вигляді предметно-змістових моделей (ігри-подорожі, коли потрібно розробити раціональний маршрут, користуючись різними картами; складання розповідей тощо). Пізнавальні ігри можуть містити також елементи рольових ігор, що мають певну складність для студентів. Здобувши досвід розігрування ролей, студенти є підготовленими до ділових ігор. Таким чином, щоб студенти-учасники ігор діяли компетентно, слід з якоїсь певної теми використовувати систему імітаційних методів, вивчаючи матеріал через аналіз і вирішення ситуацій, а також пізнавальні, рольові і ділові ігри.

Ігрові технології дозволяють органічно впливати на особистісний і професійний розвиток усіх студентів. Розвивальний ефект гри визначається сприятливим особистісно центрованим освітнім середовищем, в яке потрапляють її учасники. Вони мають можливість для активної особистісної взаємодії і самовизначення. Освітня гра має подвійний характер [Байкова, 1994, 7]. Її учасник, з одного боку, бере участь у певній реальній діяльності, здійснення якої вимагає дій, пов'язаних із вирішенням цілком конкретних, навіть нестандартних завдань; з іншого боку, багато фрагментів цієї діяльності є умовними і дають можливість абстрагуватись від реальної ситуації. Саме цей подвійний ефект гри зумовлює розвивальний результат, допомагає зняти психологічну напругу, збагачує життєвим досвідом, готує ґрунт для успішної діяльності в реальному (зокрема й у професійному) житті.

Зауважимо, що ігрові технології як найпоширеніший у практиці сучасних ЗВО вид імітаційних технологій мають використовуватись в сукупності з іншими освітніми технологіями, і з традиційними також, оскільки країні є перевіреними багаторічним досвідом не одного покоління науково-педагогічних працівників.

6. Підготовка викладача ЗВО до використання освітніх технологій змішаного та дистанційного навчання

Професія викладача закладу вищої освіти є особливим педагогічним фахом, специфіка якого зумовлена пріоритетами освітньої діяльності у ЗВО; змістом спеціальностей, яким оволодівають здобувачі вищої освіти; вимогами поєднання наукової та педагогічної діяльності. Викладач здійснює науково-педагогічну діяльність, яка є висококваліфікованою розумовою працею, спрямованою на підготовку фахівців різних спеціальностей, а також щодо формування особистості студента. Вона конкретизується на основі певних функцій. У спеціальній літературі прослідковується тенденція щодо групування функцій на основі змісту діяльності та етапів її здійснення. Дослідження науково-педагогічної діяльності дозволило виділити цільові та операціональні функції. До перших належать функції реалізації (спрямовані на досягнення основної мети професійної підготовки – формування фахівця та становлення його особистості): навчальна, виховна, розвивальна. Їх виконання забезпечується системою операційних функцій: конструкторською, організаторською, гностичною, методичною, комунікативною та виробничо-технологічною (коли йдеться про підготовку фахівців для галузей матеріального виробництва) [Зеєр, 2009].

Проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів приділяється значна увага. Зокрема, в наукових працях розглядаються такі аспекти, як зміст педагогічної освіти (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Савченко); професійна підготовка педагога за кордоном (Н. Абашкіна, М. Лещенко, Л. Пуховська, О. Сухомлинська); теоретико-методологічні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників (В. Олійник); інформатизація педагогічної освіти (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак) тощо. У педагогічних працях висвітлено концептуальні засади компетентнісного підходу у професійній підготовці педагогів (О. Пометун, В. Свистун, Л. Хомич); проблеми формування інформаційної, цифрової (О. Гончарова, Т. Коваль, В. Ковальчук) та професійної компетентності (М. Вачевський, В. Петрук).

Інтегративність структури науково-педагогічної діяльності, її багатофункціональність зумовлюють наявність системи вимог до особистості науково-педагогічного працівника та його професійних здібностей. Зупинимось на характеристиці основних з них. Його активна громадянська позиція виявляється у сформованості високих моральних якостей. У моральному аспекті педагог повинен бути таким, яким прагне бачити вихованців, тобто він має бути певним взірцем чеснот. Високий рівень ерудиції викладача характеризується ґрунтовністю знань з питань філософії, політики, культури, сучасних досягнень науки і техніки. Широта особистих інтересів педагога дозволить спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля. Знання педагога мають бути не сумою засвоєних дисциплін, а особистісно забарвленою усвідомленою системою, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам. Він має майстерно володіти методикою викладання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів, враховувати їхні вікові, індивідуально-психологічні особливості, знання рівень і досвід певної практичної діяльності; знання педагогіки та психології. Гуманістична спрямованість викладача сприятиме формуванню здатності бачити великі завдання у малих справах, утвердженню в студентів найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки та взаємодії. Описані вище функції викладача і професійно-педагогічної діяльності та вимоги до них були проаналізовані й запропоновані багатьма вченими. Вони виявлені, класифіковані з урахуванням традиційних умов організації освітньої діяльності у ЗВО. Нині ці

умови змінилися. Пандемія коронавірусної інфекції, введення воєнного стану в Україні стали тими модифікувальними факторами, які зумовлюють зміни в організації освітнього процесу, у функціях професійно-педагогічної діяльності і науково-педагогічного працівника. Зазнала змін і підготовка викладача ЗВО до професійної діяльності. Уже два роки поспіль у ЗВО України, ЗВО країн Європи і світу використовується особлива форма організації освітньої діяльності, коли інформаційно-комп'ютерні засоби поєднуються з традиційними й формують засади здійснення *змішаного навчання - blended learning*. Дослідженням цього феномена активно в різних аспектах займалися закордонні вчені: З. Акуол (Z. Akyol), А. Антхоні (A. Anthony), Б. Барретт (B. Barrett), Д. Гаррісон (D. Garrison), М. Хорн (M. Horn). Концепція змішаного навчання сформувалась у ХХ сторіччі. Такий підхід до організації навчання застосовувався в авіаційній індустрії компанією Boeing для контролю знань і витраченого часу на проходження навчання. Найперше термін «змішане навчання» з'явився в 1999 році у прес-релізі від компанії EPIC: «...у даний час компанія розробила 220 електронних курсів, але незабаром буде пропонувати Інтернет-курси з використанням власної методики «змішаного навчання». Проблема використання «змішаного навчання» особливо актуалізувалась на початку 2000-х років. У цей період у закордонній літературі можна було зустріти декілька дефініцій цього поняття: 1) об'єднує живе навчання та веб-технології для досягнення освітньої мети; 2) об'єднує різні педагогічні підходи для отримання оптимального результату; 3) поєднує технічні засоби навчання й очне навчання під керівництвом викладача; 4) об'єднує навчальний процес з виконанням реальних професійних завдань, щоб створити гармонійний ефект навчання і роботи. Нам імпонує думка Й. Масона (J. Mason, 2005), який визначає змішане навчання як об'єднання традиційних методів навчання (наприклад, занять face-to-face) з методами, що засновані на використанні технологій (так зване «електронне навчання») з метою навчання студентів. Учений вбачає переваги змішаного навчання у таких сферах: надання студентам і викладачам в позааудиторний час доступу у формі чатів, конференцій, спільної діяльності, використання форуму (наприклад, відповіді викладачів на виконане завдання студентам); обирання студентами темпу їхнього навчання, що підтверджується дослідженнями із змішаного навчання як найпопулярніший аспект серед студентів; надання гнучкості у діяльності викладача. Й. Масон виокремлює *технологічні компоненти* змішаного навчання: використання електронних носіїв з медіа змістом, комерційні продукти з літературною вимовою, які не потребують з'єднання з інтернетом; використання онлайн платформ, які є зручними, оскільки завдання, форуми, чати, зміст знаходяться в одному місці; аудиторне навчання (instructored study) з фізично наявним викладачем, який може відповісти на запитання, що виникли у студента під час виконання завдань; самонавчання з використанням технологій; спільне навчання надає можливість студентам зустрічатись без викладача з використанням технологій (форуми, онлайн конференції); спільне навчання над створенням документів: використання вікі (Wiki Encyclopedia), що дозволяє додавати, редагувати контент, сумісно створювати вебсайт. Таким чином, *основним критерієм* ідентифікації «змішаного навчання» було поєднання очного та технічно забезпеченого навчання. У 2007 році фахівці Sloan Consortium уточнили дефініцію цього поняття. На їхню думку, навчальний процес залежно від взаємодії його учасників і подання навчального контенту можна поділити на: традиційне навчання (0%); навчання, підсилене дистанційними технологіями (до 30%); змішане навчання – з використанням до 80% технологій дистанційного навчання; чисте дистанційне навчання.

З огляду на те, що традиційна, очна форма як складова змішаної освітньої діяльності є достатньо вивченою вченими й апробована практично на різних рівнях, більш ґрунтовно зупинимось на аналізі *дистанційної форми* освітньої діяльності студентів, які готуються до виконання в майбутньому функцій науково-педагогічного працівника ЗВО. Проблема дистанційного навчання досліджується багатьма вченими в різних аспектах: її теоретико-методологічні засади обґрунтовуються в працях О. Андреева, Х. Беккера, Р. Бергера, В. Бикова, В. Кухаренка, Н. Сиротенка, С. Сисоєвої, П. Стефаненка та ін.; організаційно-педагогічні аспекти дистанційної освіти за кордоном та в Україні окреслені в наукових розвідках П. Дмитренка, Н. Мараховської, О. Собасєвої, Т. Кошманової, Б. Шуневича та ін.; питання дидактики і методики дистанційного навчання розглядаються у роботах Г. Молодих, Є. Полат та ін.; технології створення дистанційного курсу висвітлюються у працях Г. Козлакової, В. Кухаренка, Н. Сиротенка та ін., кадрового забезпечення дистанційного навчання - в дослідженнях Л. Бендової, Т. Громової, Ю. Деражне, П. Закотнової, Т. Койчевої та ін. В Україні, Грузії, Хорватії, як і в усьому світі загалом, до 2020 року, до пандемії вірусу, не було нагальної потреби масштабного запровадження дистанційної форми навчання, оскільки безпосередня, а не опосередкована взаємодія об'єктів і суб'єктів освітньої діяльності є більш ефективною. Крайні роки засвідчили непередбачуваність, непрогнозованість навіть на найближчий час умов навчання студентів. Саме цим зумовлена доцільність оволодіння майбутніми викладачами інтегрованими педагогічними технологіями, або змішаним типом навчання, коли використовуються традиційні для неекстремальних умов навчання методи, прийоми, засоби і ті, що є прийнятними для дистанційного навчання (різні технології із використанням комп'ютерних платформ, засобів і пристроїв).

Методологічна засадовість дистанційного навчання полягає в тому, що воно базується на класичних дидактичних принципах організації навчання – науковості, системності і систематичності, активності, принципах розвивального навчання, наочності, диференціації й індивідуалізації навчання. Проте реалізуються вони особливими способами, зумовленими специфікою нової форми навчання, можливостями інформаційної мережі Інтернет, її ресурсами, через що виникло поняття дистантної чи дистанційної педагогіки (А. В. Хуторской). Упровадження ІКТ починає кардинально змінювати освітнє середовище ЗВО,

що призводить до суттєвої трансформації уявлень про процес навчання та функціонування його суб'єктів [Красильник, 2015]. Звернемось також до *технологічного аспекту використання технологій дистанційного навчання* у вищій школі. Освітні технології дистанційного навчання можна умовно класифікувати на чотири типи: самонавчання, навчання «один на один», «один з багатьма» і «багато з багатьма». Саме технології дистанційного навчання «багато з багатьма» характеризуються найбільш активною взаємодією всіх учасників навчального процесу. Комп'ютерні комунікації, окрім можливостей організації аудіо- і відеоконференцій, створюють умови для використання традиційних активних методів, форм, а також інноваційних технологій навчання: дебатів, рольових і ділових ігор, мозкових атак, проблемних семінарів тощо. Дистанційне навчання забезпечує систематичну й ефективну інтерактивність, причому не лише між викладачем і студентами, а й між студентами. Педагогічна взаємодія здійснюється на основі комп'ютерних телекомунікацій із використанням усіх складових традиційного освітнього процесу (викладач, підручник, засоби навчання, відповідні методи й організаційні форми). Дистанційне навчання будується відповідно до тієї ж мети, що й очне, з різницею у формі подавання матеріалу, формі взаємодії викладача й студентів і студентів між собою. На думку дослідників, з розвитком інформаційних технологій на дистанційні форми освіти людина буде відводити до 40 % свого навчального часу, поєднуючи їх із традиційними формами очних занять (40 %) і самоосвітою (20 %). Фахівці також попереджають про небезпеку повного переходу вищої школи на технології дистанційного навчання, оскільки можливими негативними наслідками цього можуть бути: девальвація ролі педагога в особистісному й професійному становленні молоді; змішування знань та інформації, що також веде до знецінення знань; відриву невідповідної молоді людини від реального світу в умовах віртуальної реальності. Водночас сучасне інформаційне суспільство доводить необхідність активного застосування елементів електронного навчання в структурі традиційної освіти, оскільки це додає навчальному процесу ефективності, технологічності, комфорту. До цієї форми освіти схильна сучасна молодь. Українські фахівці під час створення Українського центру дистанційної освіти погодилися під дистанційною формою навчання розуміти таку форму, яка використовує глобальні комп'ютерні комунікації (як Інтернет) і базується на індивідуальній роботі студентів з чітко підібраним навчальним матеріалом та активному спілкуванні з викладачами та іншими студентами. За кордоном ця форма навчання з'явилася вже досить давно і має велику популярність серед студентів через її економічні показники і навчальну ефективність. Американські фахівці з проблеми дистанційного навчання вважають, що дистанційне навчання – це «інструкції до навчання, які передаються на відстані одному або багатьом індивідам, що перебувають в одному або декількох місцях». Згідно з цим визначенням, історія дистанційного навчання починається з 30-х років ХХ ст., коли було створено курси кореспондентського навчання. Але з появою Інтернету роль дистанційного навчання різко змінилася й ототожнюється на цьому історичному етапі з новими комп'ютерними технологіями.

Дистанційна форма навчання часто асоціюється з «*освітою протягом усього життя*» через те, що більшість тих, хто навчається, – дорослі люди. Багато хто з них вже має вищу освіту, проте через необхідність підвищення кваліфікації або розширення сфери діяльності у них виникає потреба швидко і якісно засвоїти нові знання і набути нових компетентностей. Саме тоді оптимальною формою виступає дистанційне навчання. Воно може бути зорганізоване в позааудиторний час з використанням електронного підручника, під час проведення вебінарів, чат-конференцій, тематичних форумів, заочних консультацій. В умовах пандемії, війни, коли відсутня можливість безпосереднього спілкування викладача зі студентами, дистанційно проводяться всі види занять, передбачені навчальним навантаженням викладача. Вони здійснюються на платформах дистанційного навчання (Zoom, Moodle, Google Classroom, Google Meet та ін.). Таким чином, підготовка викладача у ЗВО зазнала суттєвих організаційно-педагогічних змін. Трансформації відбулись у напрямі зменшення частки очного, безпосереднього навчання і збільшення ролі дистанційного, що, своєю чергою, надало реального офіційного статусу змішаному навчанню.

Висновки

У викладеному вище матеріалі визначено теоретичну та методологічну засадовість упровадження інноваційних освітніх технологій у фахову підготовку здобувачів вищої освіти. Уточнено, що інноваційні освітні технології дозволяють подолати суперечності між існуючою організацією освітнього процесу, його спрямованістю і сучасними світовими стандартами щодо випускника ЗВО; сприяють розвитку особистості майбутнього фахівця, формуванню його як суб'єкта освітньої та професійної діяльності. Приділена увага визначенню ролі імітаційних освітніх технологій у набутті здобувачами вищої освіти значущих для професійної діяльності навичок і розвитку в них здібностей професійної та ділової взаємодії. Виокремлено методологічні принципи організації та здійснення освітньої діяльності за використання технологій змішаного і дистанційного навчання. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в аналізі та випробуванні особистісно зорієнтованих освітніх технологій у системі неперервної освіти.

Наукові джерела

Інноваційна Україна 2020: національна доповідь. 2015 / за заг. ред. В.М. Гейця та ін., НАН України. К. 2015. 336.

Сгоров І.А. 2016. Інноваційне табло Європейського Союзу та визначення місця у ньому України // Вісник НАН України. № 5. С. 87-91.

Колеватова А.В., Коваленко А.С. 2019. Проблеми розвитку наукової та інноваційної діяльності в Україні, основні шляхи їх подолання //Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство. Випуск 23. Частина 1. С.130-134.

Євтушевська О.В. 2013. Роль інноваційних технологій у розвитку суспільства / Економічна наука. Інвестиції: практика та досвід. №1. С.14-16.

Рибальченко К.В. 2017. Індикатори результативності національної інноваційної системи // Світове господарство і міжнародні економічні відносини. Випуск 18. С.23-27.

Енциклопедія освіти 2008/ Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер. – 1040 с.

Тлумачний словник сучасної української мови 2007: / [уклад. І. М. Забіяка]. – К. : Арій. – С. 445.

Янкович О.І. 2008. Освітні технології в історії вищої педагогічної освіти України (1957-2008): монографія /Олександра Янкович. – Тернопіль: Підручники та посібники. – С.12.

Янкович О.І. 2015. Освітні технології сучасних навчальних закладів: навчально-методичний посібник / О. Янкович, Ю. Беднарк, А. Анджеєвська. – Тернопіль: ТНПУ імені В. Гнатюка. - 212 с.

Гузев В.В. 2000. Планирование результатов образования и образовательная технология /В.В. Гузев. - М.: Народное образование.– С. 171-172.

Підласий І.П. 2004. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий .- К.: Вид. дім «Слово».- С.34.

Прокопенко І.Ф. 2005. Педагогічні технології: навчальний посібник/ І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов.- Харків:Колегіум. – С. 24-25.

Байкова Л. А. 1994. Технология игровой деятельности / Байкова Л. А. – Рязань: Рязанский педагогический университет. – С. 7–14.

Зеер Э. Ф.2009. Психология профессионального образования: учебн. / Э. Ф. Зеер. М. : Изд. Центр «Академия». - 378 с.

Akyol Z. Educational Communities of Inquiry : Theoretical Framework, Research and Practice [Електронний ресурс] / Z. Akyol, D. R. Garrison. – Режим доступу: https://www.amazon.com/Educational-CommunitiesInquiryTheoreticalFramework/dp/1466621109/ref=sr_1_4?s=books&ie=UTF8&qid=1473082391&sr=1-4 (5.09.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

Anthony A. Blended Learning to Support Alternative Teacher Certification. Curriculum Design and Classroom Management : Concepts, Methodologies, Tools and Applications [Електронний ресурс] / А. Anthony, Gilbert, R. Parker – Режим доступу: http://ftp.factor.lg.ua/books/Curriculum_Design_and_Classroom_Management.pdf (5.09.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

Barrett B. Blended Learning (MacMillan Books for Teachers) [Електронний ресурс] / В. Barrett, P. harma. – Режим доступу: <https://www.amazon.co.uk/Blended-Learning-MacMillan-Books-Teachers/dp/0230020836> (5.09.2016). – Назва з екрану.

Garrison D. R. E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice 2nd Edition [Електронний ресурс] / D. Garrison. – Режим доступу: https://www.amazon.com/E-Learning-21st-Century-Framework-Research/dp/0415885833/ref=sr_1_6?s=books&ie=UTF8&qid=1473083596&sr=1-6 (30.06.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

Garrison D. R. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines [Електронний ресурс] / D. R. Garrison, N. D. Vaughan. – Режим доступу: https://www.amazon.com/Blended-Learning-Higher-Education-Principles/dp/0787987700/ref=sr_1_1?s=books&ie=UTF8&qid=1473081479&sr=1-1 (30.06.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

Horn M. B. Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools Hardcover [Електронний ресурс] / М. B. Horn, H. Staker. – Режим доступу: <https://www.amazon.ca/Blended-Disruptive-Innovation-ImproveSchools/dp/1118955153> (5.09.2016). – Назва з екрану. – Мова англ.

Mason J. 2005. Blended Learning. ETAS Jornal. 23/1.

Красильник Ю.С. 2015. Особливості рольових позицій викладача в сучасному інформаційно-освітньому середовищі навчального закладу. Збірник тез Всеукраїнської інтернет-конференції «Актуальні проблеми університетської та професійної післядипломної освіти в кризових умовах. НАПН України, Інститут менеджменту освіти. К. - 112 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Барановська Л.В.

Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м.Київ, Україна

Kharadze Ephemia

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Tbilisi, Georgia

Fuderer Tetyana

Doctor of Sciences in Philology, Associate Professor, University of Zagreb, Zagreb, Republic of Croatia

Анотація. У статті визначено теоретичні та методичні засади впровадження інноваційних освітніх технологій у підготовку здобувачів вищої освіти. Приділена увага обґрунтуванню закономірностей застосування інноваційної діяльності та технологій. Уточнено дефініції ключових понять із проблеми: інновація, технологія, метод, освітня технологія, педагогічна технологія. Виокремлено системність, ефективність, оптимальність, алгоритмічність, діагностичність, відтворюваність як критерії якості освіти при застосуванні цих технологій. Основними етапами впровадження інноваційних освітніх технологій є цілеутворення, рецептування, здійснення технологічного процесу, оцінка і корекція результатів. Здійснено класифікацію інноваційних освітніх технологій, опис алгоритму застосування імітаційних технологій та ігрових технологій як їх різновиду. Визначено специфіку підготовки викладача закладу вищої освіти до використання технологій змішаного та дистанційного навчання.

Ключові слова: інновації в освіті, інноваційна освітня технологія, критерії якості інноваційної освіти, імітаційні освітні технології, технології змішаного навчання, технологія дистанційного навчання.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE INTRODUCTION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS

Baranovska L.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Kharadze Ephemia

Doctor of Pedagogical Sciences, Assistant Professor Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Tbilisi, Georgia

Fuderer Tetyana

Doctor of Sciences in Philology, Associate Professor, University of Zagreb, Zagreb, Republic of Croatia

Abstract. The article defines the theoretical and methodological principles of the introduction of innovative educational technologies in the training of higher education applicants. Attention is paid to the substantiation of the patterns of application of innovative activities and technologies. Definitions of key concepts from the problem have been clarified: innovation, technology, method, educational technology, pedagogical technology. Systematicity, efficiency, optimality, algorithmicity, diagnosticity, and reproducibility are singled out as criteria for the quality of education when applying these technologies. The main stages of the implementation of innovative educational technologies are the entire formation, formulation, implementation of the technological process, evaluation and correction of the results. The classification of innovative educational technologies, the description of the algorithm for the use of simulation technologies and game technologies as their variety has been carried out. The specifics of training a teacher of a higher education institution for the use of mixed and distance learning technologies have been determined.

Keywords: innovations in education, innovative educational technology, quality criteria of innovative education, simulation educational technologies, mixed learning technologies, distance learning technology.

PEDAGOGICAL DELIBERATIONS ON THE NOTION OF SUSTAINABILITY OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Morska Liliya

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Rzeszow, Poland

ORCID.ORG/0000-0002-4916-3834

Vavriv Iryna

Teacher, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

ORCID.ORG/0000-0003-0554-3357

It is currently being evidenced that universities worldwide are being challenged fulfil more and more roles, very seldom supplied with the necessary resources for these roles. Such a tendency makes the academic missions to become quite vague posing a threat to the conventional emphasis on the quality of the academic activity of universities. As Phillip Altbach claims, referring to certain publications, “[...] the function of universities as

institutions devoted essentially to teaching and research may be weakened by the struggle to be entrepreneurial and market relevant (Altbach, 2007, p. 51)". The 21st century has brought about this academic shift, thus raising concerns about the ultimate roles, missions and functions of contemporary universities, and how modern students and the academics have to respond to these transformations.

1. Global and local factors influencing on the sustainability of university education

The topicality of the problem undertaken in the present study has been defined by a number of global and local factors, having a strong impact on the sustainability of university education. Among the *global factors* the following are worth mentioning: 1) The quality of the present-day education is questioned in most cases, since pre-service professionals usually need on-site short-term training before fulfilling the real occupational tasks. This means that the reality of education passports and the reality of practical task performance do not coincide in most cases. 2) A lot of cases are constantly being reported claiming that higher education establishment graduates do not apply their diplomas into the occupations they were meant to be gained for. This means that governments waste budget money on education credentials of students which will never be applied. 3) Universities are claimed to be slow at adopting on-going formats of education services provision in response to modern society challenges, technological innovations and developments. 4) Global society and mobility opportunities question the traditional format of education provider management patterns: conventional lecture theatres do not gather hundreds of students in one room, since the information can be easily obtained from other than the lecturer sources at lower time and logistic costs. 5) The popularity of mobile learning, that is getting higher and higher, poses a threat to the existence of such an institution as a university: the same knowledge and skills can be obtained through online courses offered by numerous non-university units, promising documented credentials, again economizing on time and money, which have become all the more valuable than ever before.

At the same time, the local factors play their toll on the development of tendencies being adopted by the parties in the education sector. These have been defined as follows: a) university staff often complain about students being passive/ inactive receivers of educational services, thus showing little (if such – then mainly extrinsic) or no motivation at all in getting the most and the best practices of what the teachers try to equip students with. As a result, the quality of education decreases dramatically; b) at the same time, university students often complain about teachers being outdated with respect to knowledge provided, applying irrelevant educational methods (predominantly teacher-centered) and techniques incapable of supplying students with the necessary knowledge, skills and competencies; c) universities in smaller residential areas lose students who decide to give educational preferences to more experienced and branded educational establishments, often building their trust on the basis of previously earned reputation rather than the criterion of quality in providing educational services; as a result, smaller local universities are prone to extinction (even though often being centers of good quality teaching), while in the course of time, students get disappointed with the poor teaching quality of big central universities, which leads to the overall low motivational endeavors in their educational pursuits.

Consequently, due to the mentioned above factors, many universities lose trust and reliance among the young people who resign from studies or choose the other ways and methods of gaining the necessary knowledge and skills. This brings us to a conclusion that modern universities need to reconsider their policies concerning their strategies and goals in providing education services so that to regain students' trust and become the efficient hubs of the current knowledge, sufficient to be successful inhabitants of the 21st century Planet Earth. To reach this purpose, university administrations need to develop innovative management strategies which would provide them with certain technologies of how to become the leading driving forces of knowledge production and knowledge procurement to attract intrinsically motivated school graduates and future students.

2. The concept and the history of sustainability

In academic literature, more and more often there can be found enormous discourse on the need for drawing a new and effective roadmap concerning the changes to be made concerning the relationship of society with the environment. This is necessary to improve the ongoing worldwide critical situation which is impactful on all spheres of life. The changes are primarily believed to be urgent in relation to mentality and people's beliefs, being the driving forces of institutional and individual values and actions. It is commonly acknowledged that these transformations can and should be led by higher educational establishments, because professionals are trained within university settings; these future professionals are supposed to solve the systemic problems that we are facing today and in the nearest future (Leal Filho, 2011).

At the same time, several concerns arise whether sustainability should relate educational setting. In answer to such remarks, one should refer to the authors of the book titled "*Sustainability: What everyone needs to know*" by Patricia Norris and Paul Thompson, who claim that "The things that people do in science and education support economic activity, environmental quality, and governance, while religion and the arts lend meaning and purpose to a community's way of life. Each of these four areas has some form of enlightenment, edification, or growth in knowledge and awareness as a mission or organizing purpose. As such, it is appropriate to accentuate the ways in which teachers, researchers, spiritual leaders, and artisans help us appreciate the essentials of sustainability" (Thompson&Norris, 2021, p. 185).

It is also assumed that sustainability should be the focus of attention in this respect, which in education sphere has received the abbreviation of ESD (education for sustainable development). Let's analyze the meaning of sustainability in educational environment.

Sustainability is often defined the word as “a measure of whether (or to what extent) a process or practice can continue” (Thompson & Norris, 2021, p. 1). Although the definition provided seems too simple, the authors argue that such simplicity is favourable, because “(...) The flexibility with which systems can be described leaves some people dazed and confused. One person may have a very narrow understanding of a given practice or process, while someone else may understand it more broadly. If one car gets better gas mileage than another one, for example, it can be said to be more sustainable because it goes further on a gallon of fuel. But some would say that *any* combustion of fossil fuel is unsustainable because our supply of petroleum is finite and will eventually run out.” (Thompson & Norris, 2021, p. 2), concluding that sustainability “has to be assessed in terms of whether it promotes the continuance of a particular way of life or inhibits it” (Thompson & Norris, 2021, p. 3). At the same time, the assessment of sustainability is complicated by different backgrounds that people have, their life goals, education and points of view, which have a direct influence on the starting point from which the measurement process begins, in this way causing a lot of disagreement on which activities are sustainable and which are not.

From the history of sustainability, it is known that the concept “began in the eighteenth century as a method of managing forests, and by the 1960s and 1970s it had become a reaction to industrialism and the trend toward ecological overshoot” (Caradonna, 2014, p. 177). With the change in the philosophy of the concept, beginning with the concern about energy consumption and thus linked to devastating for the environment economic growth, sustainability issues now address the other social dimensions as opposed to economic and environmental ones. The prism of sustainability is now applied to education, mental health, architecture, to name but a few.

At the same time, academics emphasize the ambiguity behind the understanding of the very definition of sustainability, which makes it difficult to design and model the roadmap on implementation of the basic sustainability principles into everyday life of our society, including the education sector. Many publications on sustainability focus on the “traditional” definition assuming that “[...] sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (Waas et al., 2011, p. 1640). Such definition is hard to establish some specific frameworks for its practical utilization, and by being just worded, out opens the floor for misinterpretation, thus doing no good if not exacerbating the problem.

3. The concept of Education for Sustainable Development

In education, the concept has received the term of Education for Sustainable Development (ESD). Although the notion is being heatedly debated and gains proponents, one of its criticisms is “(...) the lack of methodological proposals for the university context. Among the reasons for this situation is the difficulty to institutionalize sustainability in higher education, as this would require an organizational restructuring of the university educational system” (Tilbury et al., 2004). The sensibility of such criticism may be derived from the “transdimensional nature of sustainability” in a sense that makes it difficult to differentiate what should be perceived on the theoretical level, and what should be the practical implication to be considered while designing educational environments and implementing the learning and teaching goals. At the same time, both researchers and practitioners agree that it should be the educational innovation as the driving force in facilitating interdisciplinary thinking, which is viewed from as including educational sustainability (Warburton, 2003). In relation to educational settings, “Achieving sustainable development will not be possible without the effective integration of education for sustainable development (ESD) at all educational levels. However, to include these aspects in the university context, it is necessary to provide professors with mechanisms, resources and tools that allow the transmission of social and environmental concerns of our society to the students, obtaining as a result informed and responsible professionals in their fields of specialization” (Escrig-Olmedo et al., 2017, p. 55).

We believe that inclusion of sustainability should be viewed from the holistic perspective. It is surely seen as the central component of university classrooms (Cebrián, Grace, and Humphris, 2014), encouraging teachers to develop holistic teaching and learning methods, engaging students in proactive participation based on voicing the urgent socio-environmental problems, but also the critical reflection and the collaborative exchange of viewpoints and ideas, the generation of divergent, critical, and creative thinking supporting the extensive search for solutions. Such practice will train and develop professionals capable of dealing with the encountered socio-environmental conflicts with full personal (ethical) and social responsibility to create the culture of sustainability within the university settings. This is assumed to be possible through the implementation of methodological strategies “(...) in line with the principles of ethics, holism, complexity, globalization, mainstreaming, and social responsibility in the university” (Wiek, Withycombe and Redman, 2011).

However, it has become a tradition in many educational institutions to be directed by the administrative vision and mission. This poses a specific task on university administrative bodies to serve the drivers of innovation, thus promoting and aspiring educational sustainability (García-González, Jiménez-Fontana, Goded, Cardeñoso, 2017). Therefore, the holistic idea of ESD implies the integrated approach to seek for the best practices both in classroom teaching and learning as well as management issues, engaging a higher educational institution into a constant process of collaborative and dialogic knowledge creation and development, bearing in mind the local and global aspects of sustainability.

The practical achievement of sustainable future in life spheres (industrial, business, and societal) is seen as the utmost goal of academic teaching programs focused on “sustainability” (Boron, Murray and Thomson, 2017, p. 38). At the same time, it should be noted that sustainability is not a one-action process – on the contrary, educational, and other social institutions, businesses, and industries should search for overall long-term viability

which is highly dependent not only on their ongoing profitability (although being one of the prevailing drivers of their competitive advantage, but not the only and the primary), but also on their sustainability. Boron & Murray claim that “(...) it is natural that business practice is dominated by profitability issues, but if sustainability programs are not properly linked to and integrated with profitability then they will be ignored or even dismissed as a result” (Boron&Murray, 2004, p. 67) and later lead to the loss of this profitability.

Therefore, sustainability should be perceived as the ability to continue. When SD (sustainable development) strategy is “[...] adopted as the desired goal it has to be planned for and systematically and deliberately implemented, for it cannot be achieved as a bolt-on to a system that is essentially unsustainable” (Boron&Murray, 2004, p. 69). This emphasizes the need for continuity of all the activities undertaken and the conscious design should strive for continuance if the sustainable development is at stake.

Translating the previously mentioned ideas into educational environments, it means that education for sustainable development should be seen as the design and implementation of methods encouraging critical and creative thinking, enabling students to seek effective solutions during the decision-making process through adopting a broad-minded view on the current and at the same time future issues for a sustainable (continuous) future. In this respect, the cross-disciplinary perspective is seen as a possible approach (Lozano et al., 2013). To do so, the educators at higher educational establishments should review their courses, the methods they use in delivering the materials to the students so that they could use it and develop the skills mentioned above.

In search of effective sustainability policies in education, it might be good to ask certain questions, which would enable educational management bodies to find the best solutions. We suggest the following questions to be answered: a) what are the main culprits that undermine the ability of education to survive and develop, and thus are seen as unsustainable? b) what are the risks to education development from these un-sustainabilities? c) how can the negative effects of these culprits be eliminated?

In our attempt to answer the first of the mentioned above questions, we have analyzed the up-to-date resources on sustainability education, that is the education that is open for the continuous dialogue with the surrounding environment (be it nature or social environment) for mutual collaboration. In the scientific literature, the authors claim that the education practices focused on group work rather than individual learning performance are more prone to enhance active and proactive learning, as well as collaborative dialogue decisions, “leading to reflection restructuring of ideas, making learning possible through active dialogue with the rest of the group and then solidification through personal reconstruction” (Thomas, 2009, p. 248). We do not deny, though, the efficacy of an individual learning path, but it is in the synergy of group and then individual learning that the principles of sustainability education could be followed.

Seeing the key goal of university education, according to Bologna Process principles, as the one striving to prepare students for their future careers, maximizing their personal development so that they could contribute to a sustainable and democratic knowledge-based society (Escrig-Olmedo et al., 2017, p. 54), “during the learning process students should be involved in complex cases of the real world. In this educational context, the learning experiences based on creativity, innovation and the use of ICT could be successfully used to construct knowledge by working on complex problems together” (Escrig-Olmedo et al., 2017, p. 57). Higher education institutions are responsible for the creation of globalized network of a knowledge-based society (Zilahy et al., 2009). “The mission of the HEIs is the development of citizens who are capable of thinking and analyzing critically the surrounding reality, are capable of exercising active citizenship that respects and demands the respect of others and are able to learn continuously” (Aleixo, Azeiteiro, Leal, 2016, p. 160-161). At the same time, the educators suggest that the mentioned above activities can successfully be introduced and performed by implementation of cooperative/collaborative learning methodology (Bringle&Hatcher, 2009). The idea of cooperative/collaborative learning suggests a successful teaching and learning strategy/method/technique in which small teams comprised of students of different ability levels “use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject” (Escrig-Olmedo et al., 2017, p. 59) and thus construct their own knowledge, which later becomes the societal knowledge available for the use of others, who then continue creating new knowledge and contribute to the development and progress of the knowledge society. The latter one has become the priority of sustainability education.

Bearing in mind the significance of collaborative/cooperative learning, we should mention that these are very well arranged and enhanced in online educational settings. According to L. Harasim (2005), in online educational theory and practice, collaborative learning has always been seen as the most powerful principle of course design and delivery, because it is a collaborative effort that engages learners in the process of reaching a deeper level of knowledge generation while moving from independence to interdependence, thus strengthening the foundation of the online learning community. Johnson and Johnson (2005), talk about positive group interdependence, since “when one perceives that one is linked with others in a way so that one cannot succeed unless they do (and vice versa) and/or that one must coordinate one’s efforts with the efforts of others to complete a task” (Johnson and Johnson, 2005, p. 115), and by “sink or swim together” strategy the very foundation of collaboration is described: my success depends on the success of my group members, and vice versa.

It is often highlighted in the literature that the development of collaborative skills creates a means of study and an environment for study, helping students to “[...] formulate a shared goal for their learning process, ... use personal motivating problems/interests/experiences as springboards, and takes dialogue as the fundamental way of

inquiry” (Palloff, Pratt, 2007, p. 158). S. Brookfield (Brookfield, 1995) contends that collaborative processes promote initiative on the part of the learners, as well as creativity, critical thinking skills, and dialogue.

Conclusion

Everything mentioned above brings us to the conclusion that collaborative and cooperative activities not only promote personal meaning-making by each individual student, but also creates social construction of knowledge responsible for meaningful understanding of the environment, the society, the needs, and future perspectives of development, which, as mentioned before, stands at the foundation of sustainability education principles.

References

Aleixo, A., Azeiteiro, U., Leal, S. (2016). *Toward Sustainability Through Higher Education: Sustainable Development Incorporation into Portuguese Higher Education Institutions*, In: J.P. Davim and W. Leal Filho (eds.), *Challenges in Higher Education for Sustainability, Management and Industrial Engineering*, Springer International Publishing, p. 159-188.

Altbach, Ph. G. (2007) *Academic freedom: international realities and challenges*. In: Altbach, P.G. *Tradition and Transition: The International Imperative in Higher Education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, pp. 49–66.

Boron, S., & Murray, K. R. (2004). Bridging the unsustainability gap: A framework for sustainable development. *Sustainable Development*, 12, 65–73.

Boron, S., Murray, K. R., Thomson, G. B. (2017). *Sustainability Education: Towards Total Sustainability Management Teaching*. In: W. Leal Filho et al. (eds.), *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education*, World Sustainability Series, Springer, p. 38-50.

Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education*, 147(2009), 37–46.

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Caradonna, J. (2014). *Sustainability: A History*, Oxford University Press.

Cebrián, G., Grace, M., & Humphris, D. (2014). Academic staff engagement in education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 106, 79–86.

Escrig-Olmedo, E., Fernández-Izquierdo, A. M., Ferrero-Ferrero, I., León-Soriano, R., Muñoz-Torres, J. and Rivera-Lirio, J. (2017). *Fostering the Professionalization of Business Students Through Education for Sustainable Development at University*, In: W. Leal Filho et al. (eds.), *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education*, World Sustainability Series, Springer, p. 53-68.

García-González, E., Jiménez-Fontana, R., Goded, P., Cardeñoso, J. (2017). *Inclusion of Sustainability in University Classrooms Through Methodology*. [In]: W. Leal Filho et al. (eds.), *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in Higher Education*, World Sustainability Series, Springer, DOI 10.1007/978-3-319-47868-5_1

Harasim, L. (2005). *Pedagogy 201 for Distance Learning: Enhancing Interactivity*. [Television broadcast], STARLINK Uplink, R. Jan LeCroy Center for Educational Telecommunications, Dallas County Community College District, Dallas, TX, September 29.

Johnson, D., Johnson, R. (2005). *Joining Together: Group Theory and Group Skills (9th ed.)*. New York: Allyn and Bacon.

Leal Filho, W. L. (2011). About the role of universities and their contribution to sustainable development. *Higher Education Policy*, 24(4), 427–438.

Lozano, R., Lukman, R., Lozano, F. J., Huisinigh, D., & Lambrechts, W. (2013). Declarations for sustainability in higher education: becoming better leaders, through addressing the university system. *Journal of Cleaner Production*, 48, 10–19.

Palloff, R. M., Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: effective strategies for the virtual classroom*, Wiley.

Thomas, I. (2009). Critical thinking, transformative learning, sustainable education, and problem-based learning in universities. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 245–264.

Thompson, P. & Norris, P. (2021). *Sustainability: What everyone needs to know*, Oxford University Press.

Tilbury et al.: Tilbury, D., Podger, D., & Reid, A. (2004). *Action research for change towards sustainability. Change in curricula and graduate skills towards sustainability*. Final Report prepared for the Australian Government Department of the Environment and Heritage and Macquarie University. Sydney, Macquarie University. Retrieved from http://aries.mq.edu.au/publications/other/Education/ACTS_Report.pdf. last accessed March 19, 2022.

Waas, T., Hugé, J., Verbruggen, A., Wright, T. (2011). Sustainable Development: A Bird’s Eye View, *Sustainability*, 3, 1637-1661.

Warburton, K. (2003). Deep learning and education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 4(1), 44–56.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218.

Zilahy, G., Huisinigh, D., Melanen, M., Phillips, V. D., & Sheffy, J. (2009). Roles of academia in regional sustainability initiatives: Outreach for a more sustainable future. *Journal of Cleaner Production*, 17, 1053–1056.

ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГОВОРЕННЯ ПОНЯТТЯ «СТАЛІСТЬ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

Морська Лілія

Доктор педагогічних наук, професор, Жешувський університет, м. Жешув, Польща

Ваврів Ірина

Викладач, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

Анотація. У статті розглянуто питання сталого розвитку у стосунку до освіти та роль навчальних закладів у створенні умов дотримання принципів сталого розвитку суспільства. Роздуми зосереджені на визначенні згаданого поняття та його осмисленні в освітніх умовах. Проаналізовано ідеї щодо того, як перетворити сучасні університети на центри сталого розвитку. Вони стосуються впровадження кооперативних методів викладання та навчання, а також навчання у співпраці. Водночас окреслено вимоги до освітян вищих навчальних закладів, спрямованих на створення середовища для сталого розвитку суспільства.

Ключові слова: сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, університетська освіта.

PEDAGOGICAL DELIBERATIONS ON THE NOTION OF SUSTAINABILITY OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Morska Liliya

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Rzeszow, Rzeszow, Poland

Vavriv Iryna

Teacher, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine

Abstract. The article discusses the issue of sustainability as related to education and the role of educational institutions in fostering the conditions of following sustainability principles. The contemplations focus on the definition of the mentioned concept and its understanding in educational settings. The ideas of how to turn modern universities into sustainability hubs have been discussed. These relate to implementation of collaborative and cooperative methods of teaching and learning. At the same time, the requirements to educators at universities have been outlined.

Keywords: sustainability, education for sustainable development, university education.

ПРОФЕСІЙНА БІОГРАФІЯ ЯК ВИД ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Козловська І.М.

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна ORCID.

ORG/0000-0001-8755-2035

Якимович Т.Д.

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Львів, Україна ORCID.ORG/0000-0001-8755-2035

У центрі педагогічної науки завжди знаходиться людина: буде це дослідження з теорії виховання, дидактики чи історії педагогіки. Це особлива наука, яка не лише твориться педагогами, а й вивчається на прикладі їхньої діяльності. Тому професійна біографія вчителя як вид історико-педагогічного дослідження є важливим науковим напрямом. Професійна біографія Ненчук Мирослави Михайлівни тісно переплітається з важливими віхами історичних подій ХХ ст. У бібліографічній довідці Львівського національного університету імені Івана Франка (Енциклопедія Львівського університету, 2005, 116) зазначено, що Ненчук (Палюх) Мирослава Михайлівна народилася 28.11.1927 р., у с. Ярнуги, Варшавського воєводства Польщі. За освітою вона біолог, педагог, кандидат педагогічних наук (1964 р.), доцент (1968 р.). Закінчила природничий факультет Львівського педагогічного інституту (1950), аспірантуру (1957). У 1945-52 рр. працювала вчителем біології школи, 1952–55 рр. була працівником Брюховицького райвно; 1957-60 рр.- асистент кафедри ботаніки Львівського педагогічного інституту; 1960 р. – асистент каф. ботаніки біологічного ф-ту, 1960-64рр. - завідувач аспірантури, 1964-65 рр. - асистент кафедри педагогіки, 1965-74 рр. - доцент кафедри зоології, 1974–77рр. - доцент кафедри біофізики і математичних методів у біології, 1977-89 рр. - доцент кафедри генетики, 1979–81 рр. - доцент кафедри фізіології рослин Львівського університету. Наукові інтереси: методика викладання біологічних дисциплін у середній школі. Близько 40 наук. праць, зокрема, «Формування в учнів основ наукового світогляду в процесі оволодіння конкретними знаннями про природу» (Зб. наук. праць аспірантів Львів. ун-ту. 1958. Т. 10); «Біологія». Підручник для вступників до вищих навчальних закладів (Львів, 1970; зі співавт.); «Виховне значення природоохоронної роботи студентів» (Вісн. Львів. ун-ту. Сер. педаг. 1983. Вип. 8). Нагороджена Значком Міносвіти СРСР «За отличные успехи в работе высшей школы» (1972). За цими короткими рядками доля непересічного педагога, науковця, керівника.

Більшому розумінню особливостей професійної біографії вчителя сприяє короткий опис тогочасних історичних реалій. А буремних подій на теренах Східної Польщі та Західної України, де проживала родина

Ненчук (Палюх) Мирослави Михайлівни, відбувалося немало. Інтегративне бачення історико-педагогічного дослідження через призму історії, політики, людської долі дає змогу краще зрозуміти минуле та зробити висновки для майбутнього.

1. Українські вчителі у Польщі

Кожна нація може повноцінно жити і розвиватися тільки за умови, що вона здатна створити належні умови для виховання національно свідомого, патріотично спрямованого підростаючого покоління. Основна вага цієї нелегкої місії лежить насамперед на школі. Особливих утисків на терені освіти українці зазнали на початку ХХ ст. Цей період був відмічений поворотними соціально-політичними подіями. Вони розгорталися так, що в кінцевому результаті різні частини України опинилися під різними окупантами: Буковина – під румунськими (з 1918 р.), Закарпаття – під чеськими (з 1919 р.), Галичина – під польськими (з 1919-1920 рр.) і Наддніпрянщина – під російсько-радянськими (з 1920 р.). На всіх окупованих землях доля української школи – початкової, середньої, вищої – складалась по-різному. Спільним було одне – ущемлення прав українців на освіту рідною мовою. Це відбувалось повсюди, на всіх територіях.

Не винятком стала Західна Україна, де відкриття українських шкіл залежало від багатьох формальностей: засвідчення підписів, термінів, узгодження з офіційними даними переписів і досить гнучкого критерію лояльності до польської держави тощо. Уже наявні українські школи перебували на ласці місцевих шкільних урядовців, що всі без винятку були поляками. Щоб відкрити українську початкову державну школу — при умові, що українці складали не менше 20 % (з 1932 р. — 25 %) населення, — треба було заяв від батьків принаймні сорока дітей; підписи мусіли бути нотаріально засвідчені; щоб українську мову викладали в польській школі як предмет, вистачало 18 заяв (Шевельов Ю., 1998).

У цей період спостерігалась полонізація українських шкіл, яка відбувалась таким чином: 1) усі шкільні документи (акти, каталоги, протоколи, печатки) повинні були вестися польською мовою; 2) у процесі навчання використовувалися польські підручники та навчальні плани; 3) усувалися з посад та переслідувалися прогресивні вчителі-українці. Розуміючи, що «Від школи почалось наше поневолення, і з школою - якщо заздалегідь не спроможемось опертись польській нахабній навалі - прийде наш упадок», прогресивне учительство Галичини чинило опір ополяченню української дитвори (Дович І., 1914, 356). Переслідування та важкі умови праці виснажували українських вчителів, формували в них «почуття пониження та упокоєння», вбивали в них творчість та захоплення шкільною працею, щ мало нищівний вплив на виховання молоді (Сучасна середня школа і завдання учительства, 1925).

У Польщі освічені українці - випускники гімназій, вчительських семінарій, університету займали низові посади. Але не зважаючи на це, вони у кожному селі та містечку створювали групи місцевої інтелігенції. «Українську мову сприймало місцева, навіть польське чиновництво. Широка мережа українських читалень, українська преса та публіцистика, виборчі кампанії втягли не лише українців, а й поляків в орбіту української політики. Перед лицем нових явищ місцева шляхта стояла фактично безпорадною. Боячись нагнітання напруги в межах своїх маєтків, сільськогосподарських страйків і ін., вона воліла не виступати з відкритою контракцією, усвідомлюючи, що будь-яка само організація з польського боку трактується українцями як ворожі дії» (Аркуша О., 1997, 83-87).

У спогадах Ненчук (Палюх) Мирослави Михайлівни (Ненчук М., 2010) показано, якою нелегкою була учительська доля родини Палюх. Але шлях, який вони подолали, був типовим для всіх прогресивних українців Галичини початку ХХ ст. Незважаючи на гоніння та постійні переслідування, вони активно діяли на ниві просвіти нашого народу. «Педагогам довелося працювати в особливо важких умовах, адже тогочасні суспільні події були дуже складними, а стан освіти був жахливо занедбаним. Українці зазнавали утисків в усіх сферах суспільного життя, особливо в освіті» (Касків О., 1997, 87).

Звернемося до бібліографічних спогадів Мирослави Михайлівни (Ненчук М., 2010): «Батьки мої родом з Галичини. Мама з с. Великі Грибовичі біля Львова (тепер Жовківський район). Тато народився в с. Малі Підліски. Тато вчився в гімназії і жив у Львові. Коли тато мій закінчив гімназію, то жив 2 роки в Римі, бо його батько Тома хотів, щоб він став священником. Але тоді почалися розмови про те, щоб греко-католицькі священники, так як римо-католицькі не мали права женитися, а жили в т. зв. «целібаті». Тато мій тоді втік з Риму. Казав, що хоче мати сім'ю, дітей і без того не уявляє свого життя.

Маму дали вчитися в учительську семінарію у Львові. Після закінчення працювала мама вчителькою в Малих Грибовичах. Познайомилися мої батьки ще до 1-ої Світової війни. У Грибовичах ставили п'єси, робили концерти. Вирішили поставити п'єсу І. Франка «Украдене щастя», але не було кому зіграти головного героя (того жандарма, якого полюбила Анна). Хтось з учасників сказав, що на Дубині є молодий студент Михайло Палюх. Хлопці поїхали і запросили його. Мама грала Анну, а тато її коханого (Михайло). Потім тато почав до неї «ходити». Але ще дуже багато довелося їм пережити.

Почалася 1-а Світова війна. Тата забрали в австрійську армію. Потім організувалися січові стрільці. Тато пішов туди. Знаю, що він разом з іншими пішов був за Збруч, був в «трикутнику смерті». Тато був близько знайомий з багатьма січовими стрільцями, про яких тепер часто згадують. Добре знав композитора Михайла Гайворонського (автора пісні «Іхав козак (стрілець) на війноньку»), який не раз приїжджав до Грибович і дуже подобався бабці Карольці, бо був надзвичайно чемний і все як вітався, то говорив: «Цілую рущі». Знав тато добре Софію Галечко, відому учасницю УСС.

Коли на Львів йшли поляки і стрілецький штаб перенісся в Станіславів, то мама поїхала туди. Думала відвести чоловіка і вернутися додому, але Львів зайняли поляки, а стрільці пішли за Збруч. Мама

проводжала стрільців на окраїну Станіславава. Потім з плачем повернулася назад. Тато повернувся, хоч пережив дуже багато. Східною Україною майже заволоділи більшовики. Тато мій мусів ховатися. Помагали йому українські селяни. Вивезли його на фірі, під сіном із «трикутника смерті». Тримали в себе. Він був дуже хворий. Лікували його. Допомагали, як могли. З бідою, але все ж таки він дібрався до Грибович. З «трійки», що пішли за Збруч, повернувся тільки мій тато.

У Грибовичах народився Богдан. Мама працювала в Кожичах. Тато шукав роботи. Це тривало декілька років. Звертання в органи освіти незмінно супроводились відмовою в одержанні ним роботи і пропозицією їхати вчителювати в корінну Польщу. Потім дістав роботу вчителя. Тато і мама працювали вчителями в селі Поляна. Але його по наказу перевели в корінну Польщу в село Dulewo. Він поїхав подивитися. Повернувшись, сказав мамі «Село, прості люди, такі ж люди, як і ми. Побачимо». Поїхав, лишився. Маму десь хотіли перевести, але вона поїхала в Польщу до тата. Я і Ярکو родилися вже не в Dulewo, а в селі Ярнути повіт Ostrołęka.

Працюючи в Польщі, в с. Ярнути (Jarnuty), тато все казав, що тут наберуться досвіду громадської роботи, відкладуть трохи грошей, куплять в Грибовичах хату і будуть жити і працювати для своїх (це розповідала мама). Але не довелось...

У селі тато організував роботу по будівництву школи, через село зробили дорогу, створили ощадну касу, збудували лазню, zorganizували пожежну команду. Тато вчив людей розводити плодові дерева, порічки, малину, мама вчила жінок пекти. В селі не знали зовсім помідорів. Хліб пекли тільки чорний, глеккий. Мама не могла того хліба їсти, обурювалася: «У нас в Галичині, як не вміє доброго хліба спекти, то не господаря, а вони тут якусь чорну глину печуть». Ми з Ярком той хліб любили, тому білий, який пекла мама, міняли в сусідів на чорний.



Тато вів в селі велику громадську роботу. У вільний час батько доглядав шкільний сад, вчив людей розводити плодові дерева, малину, порічки. Мама згуртувала довкола себе жіноцтво: вчила жінок пекти, варити, економно й охайно вести господарство.

Як стали ми з братом підростати, батьки почали вчити нас української мови. Вечорами тихенько, щоб не вчули сусіди, мама читала нам українські дитячі журнали «Світ дитини», «Дзвіночок», розказувала про Україну, про її героїчне минуле. Батько співав стрілецькі пісні: «Накрила нічка та й тихесенька», «Бо війна війною», «Ой там зажурились стрільці січовії, як Збруч-річку переходили» та інші. Особливо нам подобалась пісня «Гейта вйо, вісьта вйо» і ми весело підспівували татові. Це все було схоже на суцільну казку, і дуже тішило дитячі душі. Проте деякі обставини зменшували радість від спілкування з рідним словом. Так, нам суворо було заборонено говорити про те, що робиться у нас в хаті, десь на людях. Не розуміючи гаразд змісту тої заборони, ми все ж мусіли коритися батькам.



Пам'ятаю, як в 1939 р. прийшов по пошті «Світ дитини» і там був вірш «Сестрички і братики кохані, щасливої днини, з-за Карпат до нас прибули радісні новини...» А потім 2 сторінки білі, чисті, бо більше не дозволили. Це були відомості про Закарпатську Україну.

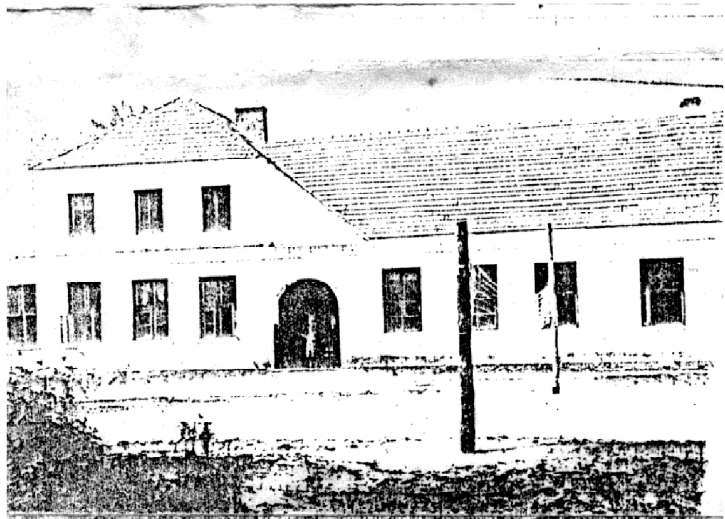
Батько помер в 1937 році. Коли його хоронили, то в селі дуже за ним жаліли, плакали. Коли він лежав в школі, в класі, то 3 ночі сиділи біля нього люди. До села, де його хоронили було 7 км (там нема, як тут, в кожному селі цвинтаря). Везли тата на підводі, вистеленій квітами, калиною. Запряжена була в 4 коней. Біля коней йшли пожарники в святковому одязі. Люди плакали. У Трошині якийсь дядько крикнув: «Cowy tak za nim płaczeć, przecież to ukraińiec» (що всі так за ним плачете, адже він українець). Один із стражаків відповів:



“No i co z tego. Panie, to był człowiek!” (То що з того, пане, то була людина!). Вже в наш час люди з Ярнута поставили татові на могилі пам'ятник. Інакше тої могили вже не було б».

2. Польська школа в Ярнутах

Польська дидактична система чітко сформувалася в XIX столітті і була представлена відомими педагогами Яном Владиславом Давидом (1859- 1911) у праці «Науки про речі», Богданом Наврочинським (1882-1971) в роботах «Учень і клас», «Основи навчання», Казиміром Сосницьким у фундаментальній праці «Основи дидактики». Польський педагог Б. Наврочинський у роботі «Принципи навчання» по-новому оцінив пізнавальні можливості методів проведення уроків. Він ще на початку XX століття критикував ті недоліки уроків, які полягали у тім, що в процесі їх проведення головна увага вчителів приділялася поясненню і перевірці знань. Багатьма педагогами ігнорувались розмірковування дітей, не формувалось у них уміння робити самостійні умовисновки, добирати аргументи і факти, будувати систему доказів. Окрім того, на уроках знання далеко не завжди перетворювалися в уміння. Навчання носило теоретичний, а точніше схоластичний характер. Б. Наврочинський практично першим подав ідею евристичного підходу до навчання і сформував такі його етапи: а) зіткнення учня з теоретичною і практичною трудностю; б) формування основного питання (що робити?); в) пошук рішення; г) розчленування великого завдання на більш дрібні питання і поетапне їх вирішення; д) формулювання і закріплення отриманих відповідей; е) застосування знань в багаторазових



вправах. Система, запропонована Б. Наврочинським, лягла в основу створення і розв'язання проблемних ситуацій у процесі навчання, тобто пошуку виходу із складного розумового затруднення, для чого необхідна додаткова порція інформації (Хрущ В., 1997, с.331).

На початку XX століття у польських школах популярними стають ідеї «нового виховання», основними засадами якого стали такі:

1) школи розміщуються у мальовничих природних місцях, де, на відміну від штучного казенного виховання, прагнуть запровадити виховання природовідповідне (врахування індивідуальних і вікових особливостей, інтересів дітей, розвиток їх самостійності, ініціативи).

2) зміст навчання орієнтується не на енциклопедичність знань учнів, а на розвиток у них мислительних здібностей; тут намагаються формувати не інтелектуалів-ерудитів, а людей, здатних застосовувати набуті знання на практиці;

3) застосовуються «вільні» й «активні» методи навчання. Учні ведуть від фактів до висновків і узагальнень, розвивають у них логічне мислення, практикуються самостійні студії та досліди школярів. У навчанні поєднуються колективні та індивідуальні форми роботи.

4) високо поставлене фізичне виховання дітей; для цього школи влаштовуються у сільській місцевості; велике місце у житті вихованців займають ігри, спорт, далекі екскурсії; з цією ж метою, а також для практичної підготовки до життя у школах практикується ручна праця і трудове виховання;

5) високий рівень постановки роботи в цілому; школи, як правило, укомплектовані висококваліфікованими педагогами, їх відрізняє висока матеріальна база; діти організуються за невеликими групами (10-12 чол.); хлопчики і дівчатка навчаються спільно;

6) існує дитяче самоврядування за зразком парламентів тих країн, де влаштована школа (Лузан П., Васюк О., 2010).

Саме цих принципів дотримувався М. Палюх під час роботи у польській школі у с. Ярнута, Варшавського воєводства (Палюх Б., 2011). Школа містилася у величезному будинку (довжина – 50 м, наверху – квартира вчителів і довгий стрих). У школі, яка називалася «powszechna» було 4 класи (3 клас був 2-річний), а 4 клас був 3-річний (учні 1 року, учні 2 року, учні 3 року). Ці учні вчилися в одному класі, але за різними програмами (з одною групою вчителів працював, а дві групи (в 3 класі – одна група) працювали самостійно за завданням вчителя). Отже навчання тривало фактично 7 років.

Навчальні предмети в 1 кл. – (читання і письмо) польська мова, rachunki (арифметика), співи, фізкультура, малювання. У наступних класах появлялися нові предмети, а в 4 класі були в сумі уроки про природу, уроки географії, ручної праці (з 3 класу), а також продовжувались уроки співів, фізкультури, малювання.

Методи навчання були різноманітні, залежно від предмета: розповідь, бесіда, самостійні роботи. З польської мови було: голосне читання (1 учень або вчитель), мовчазне читання, переказ (учні розповідали, про що читали, або що слухали). В 1, 2 класах перекази були переважно усні, в 3 і 4 класі були і письмові. У 4 класі вже писали твори по тексту підручника чи книги (давались певні питання) або на вільні теми (наприклад, «Моє село», «Як я провів (провела) канікули (по-польськи wakacje)», «Мої батьки», «Наш ліс», «Наша річка», «Як я провів неділю» (або інші свята). По арифметиці був письмовий і усний рахунок.

Багато було концертів, ставили п'єси (вуйко Богдан грав раз чарівницю і співав «Deszczyk padasłońce świeci, Bab Jagamasłokleci», грав також «pasibrzucha» і казав: «Pieczeń dobra, smaczna, krucha, ale to zamało! Cóżtodlamnié z naczy – Tyle, cōsumucha».

Я грала дуже багато. На концертах співали, декламували, показували інсценізації, танцювали. Взагалі в школі було цікаво і школу діти любили. Біля школи була велика площа, можна було грати після уроків у волейбол і різні ігри. Правда, неприємно було те, що існували фізичні покарання, зокрема «на попу» за непослухання (але це було рідкісне явище, бо дисципліна була ідеальна), за невиконання домашніх завдань давали «на лапу».

Крім класних кімнат, у школі була 1 кімната – майстерня, була також світлиця зі сценою (для дітей і для дорослих). У світлиці грали в «пінг-понг» і ін. Займались гімнастикою, якщо під час уроку фізкультури був дощ. Біля школи був огорож вчителів, було також щось на зразок шкільної ділянки, де діти вчилися вирощувати різні рослини, сорти дерева, кущі.

Вчителів було двоє (були й школи, де був один вчитель, а також семирічні школи, де було більше вчителів). Тато мій був «kieownik» школи, а мама – вчителька. Коли тато помер, то прислали молодого вчителя і мама була «kieownik», а він – вчитель. Називався він Kaczuński (у 1-му класі вчив мене тато, а в 2 і 3 – мама) і вчив мене в 4 класі.

Якщо ученя закінчував семирічну школу, одержував якусь професію і далі вчитись вже не йшов, або мусив спеціально готуватись. Якщо хотів поступати в гімназію, то з 4-класної школи, де вчився 6 років (останній рік пропускання) і рік готувався дома до вступу (так було зі мною), бо була невідповідність програми. Гімназія спочатку мала вісім класів, але можна було після підготовки поступити зразу в третій клас. Потім була реформа і гімназія мала 4 класи гімназії і ще 2 класи «ліцеальні». Поступалося в 1 клас. Можна було закінчити 4 кл. гімназії тоді йшли на роботу (часто на вчительку).

3. Українська школа в Гравівці

Деякі обмежені можливості для відновлення українських шкіл виникли за часів німецької окупації Польщі. Зокрема у Галичині, котра належала до Генеральної губернії, завдяки старанням численних «допомогових комітетів» та їх керівного органу – Українського Центрального Комітету під головуванням В. Кубійовича у Генеральній губернії вдалося налагодити роботу восьми колишніх українських гімназій, а також відкрити дві нові – у Ярославі та Холмі. У воєнний період дві гімназії були класичними, решта – реальними; усі мали 8-річний термін навчання (Курляк І., 2000).

У перші роки Другої світової війни в краї було відроджено українське шкільництво, а в Холмі відкрито українську гімназію, яку закінчило чимало українських патріотів (Депортації, 2002, 155). Холмщина стала притулком для української інтелігенції, яка, рятуючись від сталінських репресій, масово переходила радянсько-німецький кордон і знаходила порятунк серед братів-українців Холмщини. Завдяки цьому в містах Холмщини з'явилися нові українські школи: в Холмі – гімназія і технічна школа, в Грубешові – торговельна школа і учительська семінарія, в інших місцевостях різні курси, де готували українські кадри» (Депортації, 2002, 182).

Цікавими є спогади М.М. Ненчук (Ненчук М., 2010) про школу у воєнний час: «У 1938-39 навч. рік я не ходила в школу, а готувалася дома до вступу в гімназію. Брат Богдан вже вчився у Варшаві, в університеті, але часто приїжджав додому і займався зі мною. Муштрував мене добре, «щоб не зробила йому встиду в гімназії». Виписав мені в зошиті держави світу і їх столиці і я мусіла їх визубрити. «Ганяв» по географії, природознавству, польській мові (диктував диктанти, вчив граматики). У червні 1939 я здала екзамен в гімназію. Вже мені мама купила форму, пальто, беретку, книжки, але не вчилася ні одного дня, бо 1 вересня почалася війна: німці напали на Польщу.

Коли Польщу розбили німці, то на Підляшші, Холмщині, Грубешівщині одна за одною стали з'являтися українські школи. Забракло україномовних учителів.



У 1940 році моя мама отримала листа від шкільного інспектора повіту Біла на Підляшші з пропозицією переїхати на роботу в українську школу. Дивуюся і захоплююся вчинком мами по сьогоднішній день: забравши нас, вона покинула осіле місце і поїхала назустріч невідомій долі.

Спочатку було дуже важко. Мама отримала призначення у с. Головно, яке було у великій мірі спольщене. Житла нам не дали. У приміщенні школи жив вчитель-поляк, який звичайно, не зрадів нашій появі. Виручив нас вчитель-галичанин В. Мудрий, який

працював у сусідньому селі Мости. Через УДК (Український Допомоговий Комітет) він допоміг мамі влаштуватись на роботу в українське село Грабівку, повіт Біла, воєводство Люблінське. Школа була чотирирічна. Жителі Грабівки дуже тішились, що мають «правдиву вчительку», школу, і нас всім забезпечили, чим могли. У Грабівці мама вчителювала до 1 лютого 1945р.

У Підляшші та Холмщині були села, які являли собою справжні оазиси української культури. Селяни тримали багато овець, птиці, садили картоплю, сіяли льон, коноплі. Зналися на різних ремеслах, одягались у все в'язане або ткане. Одяг був дуже оригінальним і складався із шерстяної спідниці - «бурки», зібраної в дрібнесенькі складочки, сорочки, фартушка, хустки шалюватої, кофужка, влітку – легкі квітчасті спідниці. Сорочки і фартухи прикрашали червоно-чорними узорами, але не вишиваними, а тканими на спеціальних верстатах (це називалося перебори). Милуючись роботою сільських рукодільниць, мама не раз мені казала: «Подивись, це ткала жінка, яка не вмє ні писати, ні читати, а яке вона має естетичне відчуття, як гармонійно підбирає кольори».

Говорили в Грабівці теж не зовсім так, як у нас в Галичині. Наприклад, не кінь, а якось так «куонь», не ви, а «Вите», не знаєте, а «Відаєте». Підляшукки називали себе русинами, але трималися за українську школу твердо. Пам'ятаю, як сусідка, що приносила нам молоко, стукала рано до нас у вікно і кликала: «А вите ще живие?». Ніхто не був певен, що переживе ще одну ніч. З часом ситуація загострювалась все більше, і аковські банди, які спочатку боялись заходити в таке чисто українське село, як Грабівка, крутилися все ближче».

4. Торговельні школи

У часи німецької окупації діти польської національності, не маючи середніх шкіл, відвідували в більшості професійні навчальні заклади. У грудні 1941 р. виявилось, що в українських торгових школах контингент учнів достатній, а в ремісничих та промислових, на відміну від польських, був значний недобір. «Український Львів виявляє замало розуміння для професійних шкіл», — скаржилися 14 грудня 1941 р. «Краківські вісті». Готуючи молодь до роботи в Німеччині, окупаційна влада через середні та професійні школи поповнювала молодю робочою силою підприємства і фермерські господарства райху. Причому, терміни навчання в школах не витримувались. У будь-який час за вказівкою дистриктового відділу праці, без попередження відділу навчання спеціальні загони окупантів здійснювали наскоки на школи і забирали учнів для відправки на роботу в Німеччину. З квітня 1942 р. в Галичині почали працювати й вищі навчальні заклади (медичний, фармацевтичний та сільськогосподарський інститути й деякі відділи технічного інституту). Мовою викладання в них була німецька. Викладачі інститутів мали право в кінці кожної лекції за 10 хвилин передати зміст польською або українською мовами. Таким чином, і німецький окупаційний режим формував і впроваджував на західноукраїнських землях таку систему освіти, яка забезпечувала б далекоюсяжні, геополітичні устремління фашистської Німеччини. Корінні інтереси місцевого, насамперед українського і польського, населення при цьому до уваги не брались (Пличук М., Сворац С., 1997, с.335).

З цією ж проблемою зустрілася і Мирослава Михайлівна Ненчук (Ненчук М., 2010): «Під час війни я два роки вчилася (в Торговельній школі у Володаві (42/43 і 43/44 навч. роки). Володава – то був чудовий час для мене. Українська школа, багато колежанок. Вечорами сходились, балакали, співали, я грала на мандоліні, ми гуртом ходили в школу, в театр, який щомісяця або й частіше приїжджав у Володаву.



Славця Галя Світуха Дарка Козловська

Там я побачила уперше українські п'єси, про які нам розказувала мама («Ой не ходи Грицю...», «Безталанна», «Назар Стодоля», «Бондарівна» і багато інших, зокрема, нові на цей час «Проліски» і ін.)

У школі ми вчили українську мову і літературу, що для мене було нове і цікаве, а також «торговельні» предмети – такі як «Реклама», «Ділова кореспонденція», «Книговодство» (бухгалтерія).

Я навчилася друкувати на машинці, причому «насліпо», бо букви і цифри були заклеєні. Оцінка залежала від того, скільки букв учениця «вибила» за 1 хвилину. Вчили ми математику, стенографію, товарознавство. Вчили також німецьку мову. Для того, щоб вийти в місто з бурси треба було просити дозволу у виховательки. У Володавській школі я подружилася з Галею Світухою, дідо якої був Настоятелем Холмського Собору. Я їздила з нею в Холм, бо там жила її сім'я.

Володава лежала над рікою Буг. Ми ходили туди купатися, але тільки до половини ріки, бо там була «границя». За Бугом був рейхскомісаріат «Україна», а ми жили в т.зв. «Протектораті» з центром у Кракові. Ще був «District Galicia» (Галичина) з центром у Львові. Володаву видно з Томашівки.

Літом 1944 р. я здала випускні экзамени в торгівельній школі. Наближався фронт, і всі роз'їхались додому (я до Грабівки), а в 1945 переїхали у Радський Союз у с. Великі

Грибовичі».

5. Повоєнна українська школа

З відновленням радянської влади на західноукраїнських землях знову стверджується радянська система освіти, яка зберігалася тут аж до проголошення незалежності України і спадщина якої повністю не подолана й сьогодні. Тоді ж, станом на жовтень 1944 р., в західних областях України відновили роботу більшість шкіл, утворених тут ще в 1939-41 рр. Основна частина дітей шкільного віку української, польської та інших національностей одержала можливість відвідувати школу. У своїх звітах Наркомату освіти інспектори обласних управлінь стверджували, що основна маса інтелігенції, зокрема вчителі, включилася в радянське життя. Інспектори ділили вчителів на чотири групи. Серед учительства виділялася своєю політичною активністю та частина, котра була надіслана зі східних регіонів України та з Росії (у перші п'ять повоєнних років таких учителів було майже 30 тис.). Відзначалося також, що активно включилася у радянське життя невелика частина місцевої інтелігенції. Проте основна частина місцевих учителів виділялася своїми аполітичними поглядами. Вони нібито займали лояльну позицію до політики нової влади, але в більшості своїй намагалися стояти осторонь політичних подій. До четвертої групи вчителів інспектори відносили тих, хто займав явно ворожу позицію щодо заходів радянської влади. Місцеві органи влади, здійснюючи політику комуністичної партії, політично, матеріально й морально підтримували саме таке спрямування освітньої системи. Будь-які прояви відходу від марксистсько-ленінських засад навчання й виховання суворо карались. Школа виступала дійовим інструментом русифікаторської політики комуністичної партії та радянської влади (Пличук М., Сворах С., 1997, с.340).

У липні 1944 року встановилась польська влада, а незабаром почалось сумнозвісне переселення в СРСР. Не можна сказати, що українців силою примушували виїжджати, але були знайдені інші і дуже дієві засоби. Про цей період є спогади М.М. Ненчук (Ненчук М., 2010): «До нас приєдналось ще двоє учителів, і 1 лютого 1945 року ми вирушили на Львів. Їхали 10 днів у товарному вагоні разом зі своїми речами. На зупинках збирали сніг і варили собі чай, який пили з сухарями, бо більше нічого з собою не мали. На радянському кордоні у нас відібрали всі книги. А у нас дійсно була прекрасна бібліотека: українські, польські, німецькі видання – і все це пропало. Забрали також наші родинні фотографії. Правда, декілька фотографій пощастило врятувати, кинувши їх у мандоліну. Пропали фотографії січових стрільців. Там були тато, Михайло Гайворонський, Гандзя Дмитерко, Софія Галечко, Олена Степанівна.

Наш ешелон їхав на Запоріжжя, і лише декілька сімей мали переселенчі документи на Львів, тому ми почали турбуватись, щоб нас разом з усіма не завезли на схід. На станції Ківерці мама підійшла до якогось «колейовця» і спитала поради. Тоді він крейдою написав на нашому вагоні «Львов». І ми поїхали. Так ми потрапили у Львів. Але нас не випускали з вагону (тобто нас не випускали з речами). Казали, що переселення у Львів немає. Показували ми документи, що вони оформлені у Львів. Тоді сказали їхати в Радехів. Ніхто нас не «опікав», нікому ми не були потрібні. Брат одної з цих вчительок, що їхали з нами, дав комусь там на вокзалі 1000 крб. і нас випустили. Ми переночували в нього, а на другий день помандрували до Грибович. Тут жили 3 сестри і брат мами. Всі маму знали, пам'ятали, допомогли їй влаштуватись вчителькою в Грибовичах.

Коли мама була в заврайвно (це був т. зв. «Львівський сільський р-н»), то в автобіографії написала, що має 18-річну дочку і заврайвно запропонував для мене роботу в початкових класах В. Грибовицької школи. Коли я зайшла до нього, то він «проекзаменував мене з хімії» і написав наказ про призначення мене вчителькою 5-7 кл. з біології, хімії і нім.мови. Потім в школі дали мені ще фізику.



Переїхавши в СРСР, ми обидві з мамою почали працювати у Велико-Грибовицькій семирічній школі з 15 лютого 1945 року. Мама працювала вчителькою математики, а потім директором цієї школи, а ще потім завучем. Я закінчила заочно педучилище і поступила теж заочно у Львівський педінститут. Мама з директора перейшла на завуча, а я працювала вчителем хімії, біології, фізики і німецької мови. У 1950 році завучем призначили мене, а мама працювала вчителем аж до пенсії.

У Великих Грибовичах була семирічка, були ще в районі й початкові та середні школи. У 1945 році директором була Покотило. Була вчителька української мови Бондаренко Єлена. Була вчителька російської мови Єлизавета Данілівна. Моя мама була математик, а я вела біологію, хімію, фізику і німецьку мову в 5-7 класах, а також керувала шкільною навчально-дослідною ділянкою. Директор навчала історії та географії. Був ще вчитель військової підготовки, якого учні називали «воєндрук» і співали «проше пане воєндрук, ваші сподні (штани) вже сі друг». Той вояка давав команду на фізкультурі: «Смирно! П'єти до купи!». У початкових (1-4 класах) працювали 4 вчителі (між іншими Тріска Марія з Ситіхова). Отже, крім директора, в школі було 8 вчителів та «воєндрук».

15 лютого 1945 р. я провела свій перший в житті урок біології в 7 класі. У класі було біля 30 учнів. Зустріли мене дружельно. Хотіли вчитися. Серед учнів були майже мої ровесники. Шостий клас мав менше учнів. З ними я теж скоро знайшла спільну мову. Найважче було в 5 класах. Мені довго прийшлося боротися за дисципліну. Ботаніка їх мало цікавила. Труднощі в моїй роботі посилювались від того, що в школі не було жодної наочності. А «словесне» вивчення біології практично неможливе.

Зараз важко уявити, що учні не мали поняття, як виглядає лев, слон, тигр (книжок не було). У перші 2 роки моєї роботи учні не мали навіть підручників. Не маючи жодних художніх здібностей, я малювала деякі таблиці, рисувала крейдою на дошці схеми, прості рисунки (амеба, тувелька ін.). Коли вивчали на зоології риби, раків, то учні ловили їх у річці і приносили в клас, так само моллюсків і хрущів. У мене були деякі книжки з біології. Я обносила їх по класу і показувала учням. Деякі таблиці малювали учні з моїх книжок.

З рослинами було легше, бо вони росли буквально «під ногами», але я спочатку сама їх не дуже добре знала, то й набирала в мішечок і йшла на кафедру ботаніки в педінституті (в який я в тому ж 1945 поступила заочно після того, як літом здала екзамен за середню школу – педагогічне училище).



З учнями на екскурсії у Львові

наочні посібники, зокрема таблиці. Виявилось, що на це навіть можна виклопотати кошти але тільки «по переводу», а в магазині були деякі потрібні мені посібники «за наявні» гроші. По можливості, я купувала за свої гроші, але це було дуже важко. Зарплати були мізерні. Моя зарплата була 700 рублів, а буханка хліба «на руках» коштувала 100 рублів (хліб був на картки по 200 г для людини на день). Ще декілька років після війни ми буквально голодували. Їли лободу.

Поступово, помаленьку все почало налагоджуватись. З'явилися підручники. Директором школи була дуже хороша жінка, яка мені багато допомагала, підбадьорювала, приходила до мене на уроки, казала що в мене є нахил, здібності до педагогічної роботи, що треба багато над собою працювати, що маю шанси бути хорошим вчителем. Це мене окрилювало, я дуже полюбила вчительську роботу, чітко усвідомлювала, що педагогічна робота – це мій шлях в житті.

З біологією у мене справи наладилися. За 2-3 роки набралось багато наочності, знайшла спільну мову з 5 класами, вже могла їм більше розповісти про рослини, які росли навколо нас, про їх використання. Важко було з хімією. Навчаючись в педінституті, я вже знала про хімічні досліди для 7 класу. Але в мене не було хімічних препаратів, обладнання, без якого не можна було демонструвати досліди. Тому можна уявити

Поступово, потрохи справи налагоджувались. Спочатку я не мала жодної методичної літератури і мабуть, лише тому, що виросла в учительській сім'ї, інтуїтивно, «насліпо» шукала шляхів, якими можна краще донести до учнів навчальний матеріал. Іноді знаходила ці шляхи, іноді помилялась, шукала, радилась із вчителями інших шкіл, з викладачами педінституту. Згодом довідалась, що є магазин, де можна було купити деякі

величезну радість, коли мені вдалося купити «по переводу» набір препаратів для проведення дослідів у 7 класі. Випросила в педінституті декілька хімічних стаканів, трубок, пробірок і почалося... Пам'ятаю перший дослід: утворення FeS із залізних опилок і сірки. Учні і я разом з ними тішилися, як маленькі діти. З двох стаканів і гумової трубки монтувала «апарат» для добування кисню. Взяла ручку із сталевим пером і запалила в чистому кисні. Посипались іскри, подібні на такі, як при підпалюванні бенгальських вогнів. Одна з моїх учениць, яка потім закінчила хімічний факультет і працювала завідувачкою кафедри хімії в одному із Львівських інститутів, сказала мені, що вона сприйняла це «як диво» і, закінчивши школу, поступила на хімічний факультет університету, а після закінчення університету – в аспірантуру.

З німецькою мовою проблем не було. Тільки я проводила уроки, не знаючи методики викладання іноземних мов. Мої методи були: 1) читання тексту учнями вголос по кусочку; 2) переклад; 3) самостійне читання і переклад тексту учнями; 4) відповіді на питання; 5) переказ тексту німецькою мовою (потім вже я довідалася, що є багато методів вивчення іноземної мови, яких я не знала і не вміла користуватися ними. Так нас вчили німецької мови у Володіві.

Потім мені ще дали уроки фізики в 6 і 7 класах. Я навчилася сама і навчила декількох учнів ремонтувати стопки (запобіжники). Потім три найбільші ентузіасти Ромко Новосад, Славко Рудницький, Тадек Питель прийшли до мене додому і забажали побачити вольтову дугу. Вольтова дуга в нас вийшла чудово, але в хаті згоріли стопки. Стопки справили і дослід провели ще раз з тим же результатом. За третім разом згоріло щось на стовпі і прийшлося просити електрика, щоб допоміг.

Часто після закінчення уроків ми йшли додому «цілим гуртом» (майже з одного кінця села – в другий). По дорозі розмовляли. Учні розповідали про себе, про свою сім'ю.

Я вчилася в інституті, де на 3 чи 4 курсі і директор школи Ковтонюк домовився в райвно, що я буду завучем. Я була завучем до вересня 1952 року, а потім скоротили клас (початковий), і посади завуча не стало. Мене взяли в райвно зав. райпедкабінетом.

6. Навчання в інституті та аспірантура (50-роки)

На звільнених територіях України викладачі університетів працювали над відродженням системи народної освіти. Необхідно зазначити великі моральні й матеріальні втрати університетів за воєнний період. Львівський державний університет імені Івана Франка втратив багатьох своїх працівників: 11 професорів, 9 доцентів (Енциклопедія Львівського університету, 2005, 51).

У повоєнні роки на факультетах університетів, в інститутах було вперше введено написання курсових робіт на III–IV курсах. Розроблялася тематика робіт і бібліографія з кожної теми. Студенти отримували систематичні консультації, допомогу в складанні плану роботи. Майже всі плани попередньо розглядалися і затверджувалися. Перевірка всіх курсових робіт здійснювалася спільно викладачами на кафедрі. Як свідчить аналіз архівних матеріалів, у 1948/49 н. р. вперше був уведений публічний захист курсових робіт на відкритих засіданнях кафедр. Програма практичних занять з педагогіки, затверджена Міністерством вищої освіти СРСР (1946), ставила наступні дидактичні задачі: ознайомлення студентів з організаційною структурою і найважливішими розділами роботи школи, методичним керівництвом школою, вивчення організації і змісту навчально-виховної і громадської роботи, вивчення структури, змісту й методів проведення уроку (прослуховування й аналіз уроку), самостійне виконання одного з видів виховної роботи в школі (Бенера В., 2012, 168).

Ненчук Мирослава Михайлівна у 1945 році закінчила заочно педучилище і поступила теж заочно у Львівський педінститут. Вона згадує цей важкий час (Ненчук М., 2010): «Я не мала під час сесії де жити у Львові. Ходила пішки з Грибовичів. Замучилась: кожен день треба було вставати в 5 рано, а найгірше було те, що крім 4 пар занять, у нас ще поставили в розклад з 7 до 10 вечір політекономію. Конспектувати ми «без пам'яті». По мене до Збоїщ виходив брат Богдан. Один раз було так, що я затрималась. Він чекав до 11 вечір і пішов додому. Я вийшла за Збоїща, а його нема. Пустилася йти сама. Якось жінка йшла з дачі і сказала: «Таке молоде і не боїться сама йти поночі». Я почала плакати, бігла боса по асфальту. Я прибігла додому ледь жива. На другий день розказала це подрузі Марусі. Сказала, що не знаю, чи зможу закінчити сесію! Взагалі інститут, бо нема мені де переночувати. Ще тепер чую Марусин голос, якби то було недавно: «А у мене». Вона завела мене туди, де була на квартирі. З того часу ми на всіх сесіях жили разом, разом ходили на заняття, разом ходили їсти. Вона зі мною по неділях приїжджала до Грибович.

Одна студентка з групи Лемішко Надя «приєдналася» до нас, і ми почали всі три разом сидіти на парях. Нас в групі називали «трикутник».



1950 р. ми закінчили інститут. Обидві мали диплом з відзнакою. При нашому інституті організували однорічний заочний курс з психології. Тоді в школах в дев'ятому класі був предмет «психологія» і цей курс давав право його викладати. Ми вирішили ще рік повчитись. Вчительом я працювала 5 років, а потім ще 2 роки – завучем.

Після 7 років я мусіла йти з Грибович, бо скоротили посаду завуча. Я як завуч мала право мати 8 уроків. На решту моїх уроків вже взяла вчителя. В райвно (яке було в Брюховичах) мені запропонували посаду зав. районним педагогічним кабінетом. Почався новий період в моєму житті».

7. Методична та адміністративна робота

У жовтні 1944 р. в західних областях України відновили роботу школи, що працювали ще в 1939/41 рр., а основна частина дітей шкільного віку і української, і польської національностей одержала можливість відвідувати школу. Але вже через місяць після початку роботи закладів освіти на звільнених територіях Народний Комісаріат Освіти (НКО) розпочав перевірку роботи у справі підвищення ідейно-політичного рівня та ділової кваліфікації вчителів та наукових працівників західних областей України. У своїх звітах у НКО інспектори стверджували, що обкоми партії вищезгаданих регіонів проводили значну роботу серед інтелігенції. За їх завданням в усіх районах були проведені збори інтелігенції, як у містах, так і в районах, систематично проводились лекції, що масово відвідувалися місцевою інтелігенцією. Проте найскладнішою ділянкою партійної роботи, в один голос стверджували члени комісії НКО, було польське вчителівство і польське шкільництво взагалі (Сворак С., Кузьмінець Ю., 1997, 397).

Така політика вплинула на зміну професійної діяльності М.М. Ненчук, що відображено в її спогадах (Ненчук М., 2010): «Завідувачкою райпедкабінетом я працювала 2 роки. Робота мені подобалась, бо була педагогічна. У мої обов'язки входило «Вивчення і поширення передового педагогічного досвіду». Тому я мала справу в першу чергу з кращими вчителями. Зокрема, це був вчитель біології Ряснянської школи Рибалко. Я в нього сама багато чого навчилася. Він мав вже великий досвід роботи в школі, закінчив 2 інститути – сільськогосподарський і педагогічний, тому в школі у нього була прекрасна шкільна навчально-дослідна ділянка. Він збирав молодих вчителів і їздив з нами по району, де ми, в різних школах, оглядали ці ділянки. Пропонував нам «оцінити» ділянку, а потім сам пояснював, що є добре, а що зле. Я «свою» шкільну

ділянку любила і коли відходила з Грибович, то було мені жаль, але ще більше жаль учнів, з якими плакала разом.

У педагогічному кабінеті з допомогою вчителів була організована виставка передового педагогічного досвіду. Вчителі привозили оригінальні, виготовлені в школі наочні посібники, таблиці із схемами уроків, плани шкільної ділянки, конспекти уроків, обладнання для демонстрації біологічних, хімічних, фізичних дослідів на уроках. У районі були секції (чи якось інакше називались) вчителів з математики і фізики, біології і хімії, української, російської, іноземних мов. Керівники цих секцій були вчителі досить досвідчені, брали участь в перевірці шкіл і багато мені допомагали в педкабінеті. Працювала я там 2 роки. У райвно приїжджав інспектор облвно. Він брав мене з собою в школи на перевірку.

Може тому, коли настали часи «беріївських кадрів», то почали кругом висувати «місцеві кадри», і чути було розмови про те, що ті, хто приїхав із Східної України чи з Росії, то «тимчасове явище» і всі вони повинні будуть виїхати, щоб лишити місце для «місцевих кадрів».

Мене викликали в райком партії і в райвиконком та запропонували посаду заврайвно. Я відпрошувалася, як могла, казала, що не справлюсь. Заврайвно відповідає (мабуть, дотепер теж) не тільки за педагогічний процес, але за чисто адміністративні справи (ремонт шкіл, кадри, фінанси). Обіцяли мені допомагати, і я в кінці кінців «здалася». Багато значило те, що в райвно всі працівники мене умовляли, обіцяли, що будуть все робити, щоб було добре. Інспектор Сухонос казав: невідомо кого можуть сюди прислати, прийде якась підлота, або, як вже було, «відставний полковник», який казав «знаєте, откровенно говоря, я в цьому деле (тобто педагогічному) ничего не смыслю». Просив старий бухгалтер – Вахнянин, який називав мене «донечкою» і Семко – інспектор, колега моєї мами із старих часів, голова профспілки Ярослава Несп'як, яка називала мене «Миросенятко». І так я стала заврайвно. Заврайвно - то була адміністративна робота: кадри (прийняття і звільнення, ремонт шкіл). У серпні я їздила в облвно з пропозиціями про зміни в кадровому складі вчителів району. Я мусила підписувати всі відомості на зарплату вчителям. Коли збирали т. зв. «позику» (це мала бути «добровільна» позика державі від громадян, але збирали її під примусом), то мене послали в с. Рокитно (казав інспектор Сухонос, що воно розтягнене, «як собача пісня») керівником по збору тої позики.

Я, правда, будучи в райвно помагала вчителям, де могла і що могла. Мене викликав 3-ій секретар райкому (по кадрах) і сказав, щоб я звільнила всіх вчителів початкових класів місцевих, бо вони не вміють вести з дітьми «ідейно-виховної роботи». Я сказала йому, що ідейно-виховну роботу вони ще «навчаться вести», а звільняти їх не можна, бо це вчителі висококваліфіковані, які вміють навчити дітей, те що треба за програмою – мови, арифметики та і ін. Я пішла до 1-го секретаря. Це, на диво, була розумна людина, і він зі мною погодився».

8. Викладацька діяльність

Цікавими є спогади М.М. Ненчук про зміни у вищій школі (Ненчук М., 2010):« Зимою 1959/60 рр. почалися розмови про те, що педінститути будуть ліквідувати (Хрущов!!!), бо вони “дублюють” університети, які теж готують вчителів. Студенти ще здавали зимову сесію, а з університету приїжджали машини і все забирали. 1 лютого 1960 р. нас зібрали в університеті і ректор Лазаренко Євген Костянтинович об'явив, що до кінця року ми будемо «рахуватися» на кафедрах біологічного факультету і будемо отримувати зарплату. За цей час ми мали шукати собі роботу деінде, бо «в кінці року буде конкурс на кожного з нас і більшість лишиться без роботи».

Для мене годин майже не було (за півроку – 4 год. лекції і 8 годин практичних). Займали мене на факультеті, хто чим хотів. Рахувалася я на кафедрі ботаніки, вела облік рослин в гербарії, потім декан Страутман Федір Йоганович (латиш) попросив мене привести в порядок особові справи заочників з педінституту. Я це зробила (не сама, мені допомагали лаборанти з різних кафедр) і він був моєю роботою дуже задоволений. Одного разу викликав мене і спитав, які мої плани на майбутнє і відразу зробив таку пропозицію: його призначають проректором по науковій роботі і я могла б піти працювати в наукову частину, де є вакансія зав. аспірантурою. Він знав мою особову справу і сказав, що мені треба триматись університету, бо якщо я вийду з цієї системи, то навряд чи зможу ще туди попасти. Я погодилась і працювала зав. аспірантурою 4 роки. Багато з цих аспірантів, які тоді були в аспірантурі, потім стали докторами наук, професорами, зав. кафедрами (фізики – Довгий, математики – Ковальчук, політекономісти, географи та ін.). Робота мені не спеціально подобалась, бо вона в основному зводилась до паперів, але я старалася.

Перехід мій на викладацьку роботу – то також ціла історія. Коли вже (в лютому 1964 р.) був призначений захист моєї дисертації, я пішла до ректора і розповіла йому, що я педагог (вчитель, а потім викладач), маю готову дисертацію, вже призначений день захисту (8 жовтня 1964 р.) і що дуже хотіла б перейти на викладацьку роботу. Автореферат я дала друкувати у видавництво університету і ректор (Максимович) побачив, що в мене дисертація з методики викладання біології. З 10 вересня я перейшла з ректорату на каф. педагогіки, захистила дисертацію і почала «привикати».

Весною 1965 р. на кафедрі була комісія, яка зробила зауваження про те, що на всіх факультетах працюють викладачі методики, а історик і біолог працюють чомусь на кафедрі педагогіки. Комісія запропонувала перевести їх на відповідні факультети. Ми вже готували «прощальний вечір» з Романовою, коли раптом прийшов зав. кафедрою Науменко і сказав, що на біофак хочуть перевести не Романову, а мене. Я побігла до ректора, мені вже не конче хотілось на біофак, я вже підготувала і читала курс педагогіки, а

Романова читала «методику біології» ще в педінституті і потім в університеті. Ректор сказав мені, що її в жодному разі не переведуть на біофак і щоб я не відмовлялась, бо це моя єдина «шанса» працювати по спеціальності.

Я пішла до Романової і не називаючи причин сказала про те, що ректорат не хоче переводити її на біофак. Вона побігла до ректора, але прийшла без настрою і сказала, щоб я йшла на біофак, бо її туди не



переведуть, а якщо ми обидві лишимося на кафедрі педагогіки, то її просто не переоберуть і вона лишиться без роботи.

Що я мала робити? Я пішла. Вона мені дала свої книжки з методики, я їй за них заплатила і ми лишилися в добрих відносинах. Вона сказала мені: ідіть на біофак, бо як ви відмовитесь, то вони візьмуть вчителя біології із якоїсь школи і дадуть йому цю методику. Я рахувалась спеціалістом з методики (здала кандидатський екзамен, захистила дисертацію).

Правда, перший рік я дуже мучилась (бо здати екзамен і навіть захистити дисертацію, то не те, що читати курс студентам).

Сиділа по ночах, сиділа в бібліотеках, ходила по школах. Але поступово втягнулась. Читала лекційний курс методики біології і загальну біологію на I курсі, керувала педагогічною практикою.

Після першого року роботи мене вислали із студентами на практику з зоології. Я дуже намучилась, але Черкашенко (зав. кафедрою) помагав мені. Мені ця практика багато дала. Я вивчила жаб, плазунів, трохи птахів, гризунів, а це викладачу методики теж потрібне. На другий рік вже було легше. Дуже любила курс загальної біології на I курсі, але теж було важко, бо тоді щойно «відкинули» Лисенка, повернули в правах генетику, якої ніхто не знав.

На курсах вчителів мені доручили підготувати їх до навчання загальної біології в 9 і 10 класах «повному». Якби не журнал «Биология в школе» і різні біологічні журнали, то не знаю, як я би дала собі раду. Знов сиділа по ночах, «вчилася» сама і читала цей новий курс. Дійшла до такої «честі», що мені доручили лекцію по курсу загальної біології викладачам факультету.

Викладачку каф. зоології Білоконь вислали на тривалі курси по генетиці в Москву і вона повернулася



на факультет викладачем генетики, тоді мені стало легше. По-перше, вона вже читала генетику і студентам, і вчителям. По-друге, я вже мала в кого проконсультуватись.

У 1966 р. я була затверджена доцентом. Так минуло 5 років. Тоді ліквідували курс загальної біології на I курсі і я плакала, що в мене не буде навантаження. Підійшов до мене декан Деркач Мирон Пилипович і почав сміятися: «Мирослава Михайлівна, Ви що – дитина». Мені дали (теж з перипетіями) підготовче відділення. Перипетії полягали в тому, що заступник декана Цибух сказав, що підготовче відділення веде асистент Гордій з кафедри фізіології, і на те відділення спеціально дали йому ставку з ректорату. Але Деркач це все полагодив і я аж до пенсії мала методику, підготовче відділення (це розширений новий курс біології середньої школи), педпрактику і наукову методичну роботу (писала статті і брошури для вчителів, а також по методиці

вищої школи).

Мої роботи з методики були більш практичні, і високого наукового рівня я в них не досягла. Але для факультету цього вистачало. Їм треба було виконати план, бо методика викладання почала ставати «модною». А підготовочке відділення не дозволяло мені забути шкільну біологію, яку я їм викладала.

Так я допрацювала до пенсії до 1987 р. Потім ще 3 роки (до 1990) працювала погодинно, а в 1990 перейшла повністю на пенсію».

Висновки

Таким чином, новий етап українсько-польських відносин потребує осмислення та врахування минулого досвіду. Позитивний процес відкрився після одержання Україною омріяної, вибореної в тяжких муках незалежності. Польща однією із перших країн визнала право українців на самовизначення, мир, свободу. Український народ схвально зустрічає успіхи близького сусіда в європейському поступі. Між нашими країнами поглиблюються дружні стосунки, що поширюються на всі сфери життя - політику, економіку, науку, освіту й культуру. Науково осмислити уроки минулого, виробити принципи взаємоповаги та взаєморозуміння, забезпечити збереження етнічної ідентифікації українців у Польщі - ці та інші проблеми стоять на порядку денному і сьогодні. Чимало наведених фактів і посилань можуть мати дискусійний характер, є окремі думки, з якими можна бодай частково не погоджуватися. Однак, як на нашу думку, з різнобічних, не завжди однозначних оцінок, тих чи інших тлумачень історії, виявлення її детермінованості й наслідковості постає загальна картина, що зрештою визначає основне — наступні кроки в опрацюванні важливого напрямку історико-педагогічного дослідження - професійних біографій конкретних людей.

Наукові джерела

Аркуша О. Від "подоляків" до "ендеції" (еволюція польсько-українських взаєми на зламі XIX-XX ст.). Українсько-польські відносини в Галичині у XX ст. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 1996 р.) Івано-Франківськ: В-во "Плаї" 1997 С.83-87.

Білінська І. Ненчук (Палюх) Мирослава Михайлівна. Енциклопедія Львівського університету. Біологічний факультет та ботанічний сад. Матеріали до енциклопедії. Львів, 2005. С. 116.

Депортації. Західні землі України: кінець 30-х – початок 50-х рр. Документи, матеріали, спогади. Т. 3. Спогади / відп. ред. Ю. Сливка. Львів : Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича, 2002. 418 с.

Дович І. Галицьке шкільництво під національним оглядом. Учительське слово. Ч. 20. 1914. С. 356

Каськів О. Ставлення польської влади до прогресивного вчителства Галичини. Українсько-польські відносини в Галичині у XX ст. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 1996 р.) Івано-Франківськ: В-во "Плаї" 1997 С.87-91

Лузан П.Г. Васюк О.В. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник. [2-ге вид., доп. і перероб.]. К. : ДАКККІМ, 2010. 296 с.

Ненчук М.М. Сто доріг у мого роду (Сімейна епістолярна хроніка). – Львів., Лювіна. 2008. 192с.

Палюх Б.М. Сторінками життя. Упор. М.Корчинська, І.Козловська. Львів: ЛЮВІНА, 2010. 92 с.

Пличук М., Сворац С. Шкільництво в західноукраїнських землях у XX СТ.: аспекти історії та геополітики. Українсько-польські відносини в Галичині у XX ст. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 1996 р.) Івано-Франківськ: В-во "Плаї" 1997. С.334-340

Сворац С., Кузьмінець Ю. Народна освіта Галичини в контексті українсько-польських взаємин (1944-1950 рр.). Українсько-польські відносини в Галичині у XX ст. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 1996 р.) Івано-Франківськ: В-во "Плаї" 1997. С.395-398

Сучасна середня школа і завдання вчителства. Діло. 1925. Ч. 115.

Хрущ В. Дидактичні ідеї польських дослідників і їх вплив на розвиток навчального процесу в українській школі васильУкраїнсько-польські відносини в Галичині у XX ст. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (21-22 листопада 1996 р.) Івано-Франківськ: В-во "Плаї" 1997. С.330-333

Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941): Стан і статус. Чернівці: "Рута", 1998. 208 с.

ПРОФЕСІЙНА БІОГРАФІЯ ЯК ВИД ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Козловська І.М.

Доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

Якимович Т.Д.

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник НПУ імені М.П. Драгоманова, м. Львів, Україна

Анотація. У центрі педагогічної науки завжди знаходиться людина: буде це дослідження з теорії виховання, дидактики чи історії педагогіки. Це особлива наука, яка не лише твориться педагогами, а й вивчається на прикладі їхньої діяльності. Тому професійна біографія вчителя як вид історико-педагогічного дослідження є важливим науковим напрямом. Більшому розумінню особливостей професійної біографії вчителя сприяє короткий опис тогочасних історичних реалій. Окреслені події на теренах Східної Польщі та Західної України. Інтегративне бачення історико-педагогічного дослідження через призму історії, політики, людської долі дає змогу краще зрозуміти минуле та зробити висновки для майбутнього. На приклади

біографії родини Ненчук (Палюх) представлено проблеми, з якими зустрічалися українські вчителі у Польщі, показано особливості польської та української шкіл, описано навчання у торгівельній школі під час війни та повосенній українській школі. Наведено цікаві факти з навчання в інституті та аспірантурі, методичної та адміністративної роботи, викладацької діяльності.

Ключові слова: професійна біографія, Польща, польська школа, українська школа, торгівельна школа, університет, аспірантура.

PROFESSIONAL BIOGRAPHY AS A TYPE OF HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH

Kozlovska I.M.

Doctor of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer, International Institute of Education, Culture and Diaspora Relations, National University "Lviv Polytechnic", Lviv, Ukraine

Yakymovych T.D.

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Research Officer of National Pedagogical University of M. P. Drahomanov, Lviv, Ukraine

Abstract. At the center of pedagogical science is always man: will it be research on the theory of education, didactics or the history of pedagogy. This is a special science that is not only created by teachers, but also studied on the example of their activities. Therefore, the professional biography of a teacher as a type of historical and pedagogical research is an important scientific field. A brief understanding of the peculiarities of a teacher's professional biography is facilitated by a brief description of the historical realities of the time. Events in Eastern Poland and Western Ukraine are outlined. An integrative vision of historical and pedagogical research through the prism of history, politics, human destiny allows us to better understand the past and draw conclusions for the future. On the example of the biography of the Nenchuk family (Palyukh) the problems faced by Ukrainian teachers in Poland are presented, the peculiarities of Polish and Ukrainian schools are shown, the training in the trade school during the war and the post-war Ukrainian school is described. Interesting facts on teaching at the institute and graduate school, methodical and administrative work, teaching activities are given.

Keywords: professional biography, Poland, Polish school, Ukrainian school, trade school, university, postgraduate study.

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ КУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Стечківич О.О.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-2194-8787

Інтеграція навчальних курсів, яка займає нині важливе місце у формуванні змісту професійної освіти, вимагає ґрунтовного теоретичного забезпечення. Це зумовлено передусім тим, що лавиноподібне наростання кількості створених останнім часом на емпіричному рівні так званих «інтегрованих курсів» викликає серйозні сумніви щодо їх якості та дидактичної спроможності.

Теорія інтегративних курсів – обґрунтування їх побудови, впровадження та функціонування – повинна спиратися не лише на фактичне дослідження навчального процесу та окремі експериментальні розробки, а на чітко сформульовані об'єктивні дидактичні закони, які піддаються багаторазовій перевірці у багатоаспектних умовах реального навчального процесу.

Незважаючи на значну увагу в останні роки з боку дослідників до проблеми законів та закономірностей у педагогіці, вона залишається однією з найменш розроблених у дидактиці професійної школи. Водночас існують різні, часами протилежні, погляди на роль дослідження і виведення закономірностей у дидактиці. З одного боку, має місце точка зору, що ставить під сумнів саму можливість виділення закономірностей та законів в педагогічній науці. З іншого боку, в педагогіці часто закономірностями називають окремі твердження, які далеко не відповідають філософським та логічним вимогам до закону й закономірності. Окрім того, неоднозначність у трактуванні дидактичних закономірностей у педагогіці є, умовно кажучи, дуже широка.

Отже, виведення дидактичних закономірностей побудови та функціонування інтегративних курсів у професійно-технічній освіті не лише посилює зв'язки між дидактичними закономірностями та дидактичними принципами, але й дає змогу виділити суттєві ознаки інтегративних курсів та коригувати їх застосування у реальному навчальному процесі.

Коеволюція людини, природи і суспільства зумовлює етичні принципи гармонізації їх співіснування, а в середовищі освіти – відхід від предметної диференціації наукового знання як засіб ефективності навчання і пошук оптимальних шляхів інтеграції знання. Удосконалюється зміст професійно-технічної освіти не лише за рахунок оновлення змісту окремих курсів, а й самого їх набору. Для створення повноцінного інтегративного курсу потрібні початкові компоненти та сприятливі умови, підбір і сумісність

вихідних елементів, відповідні зовнішні умови.

Концепція інтегративного курсу представляє і обґрунтовує ідею вирішення дидактичних задач, визначених метою курсу та загальними цілями загальної та професійної освіти. Концепція дозволяє об'єктивно визначити реальні можливості конкретного інтегративного курсу та його значущість.

1. Аналіз закономірностей функціонування інтегративних курсів у професійній освіті

Безсумнівно, що інтегративні курси є невід'ємною, суттєвою складовою змісту освіти, особливо професійної. Зауважимо, що термін «інтегративний курс» трактуємо як результат науково обґрунтованої інтеграції різномірних знань у єдиний навчальний курс, його вживаємо для позначення усіх тих навчальних курсів, зміст яких базується на декількох галузях знань. Зокрема, інтеграція навчальних курсів «дозволить не тільки підняти рівень знань, але і їх довговічність і міцність при можливості істотного зменшення обсягів усіх курсів навчального плану, завдяки підвищенню міри мотивації. До того ж треба пам'ятати відому істину про те, що всі великі відкриття і винаходи були зроблені на стику наук, тобто на основі синтезу цих наук» (Атугов 1985, 133). Водночас інтегративні курси повинні створюватися на глибинній теоретико-методологічній основі, на розумінні внутрішньої єдності загальноосвітніх, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін.

З іншого боку, «міждисциплінарні курси виражають найбільш фундаментальні знання, що є базою для формування загальної і професійної культури, швидкої адаптації до нових професій, спеціальностей і спеціалізацій, які є теоретичною основою широкого розгортання прикладних досліджень і розробок» (Андрущенко 2002, 11).

Основна причина значної мінливості педагогічного процесу полягає в тому, що «він формується, інтегрується чинниками трьох родів: контрольованих і керованих; фіксованих, але слабо або майже не керованих; неспостережуваних, що залишаються невідомими і тому вони є джерелом неочікуваних явищ» (Алексюк 1998, 84). Основною у переважній більшості закладів освіти є перша група чинників. Якщо розробка проблеми випадкового і необхідного йтиме у цьому напрямі, то тим самим і визначиться вибір засобів і методів для дослідження законів педагогічного процесу.

При розробці категорій закону і закономірності у педагогіці більшість дидактів виходять з того, що параметри кінцевих педагогічних результатів визначаються соціальними, педагогічними і біологічними та іншими чинниками. Уже на початку досліджень виникають сприятливі, раніше створені підходи до досліджень категорії закону. Можна виділити такі типи законів:

- за силою впливу основного чинника – жорстко детерміновані і статистичні закони;
- за формою вираження – закони причинно–наслідкові, заборон, критичних значень навантажень учнів (емоційних, інтелектуальних, моральних, фізичних тощо);
- за рівнем (масштаб дії: система освіти у цілому, навчальний заклад, однорідна мікрогрупа);
- за порядком (закони зміни законів);
- за призначенням (імперативні, координаційні, варіативні).

Перехід до формулювання законів педагогічного процесу вимагає розробки спеціального методологічного апарату та використання ряду інших загальнонаукових понять (критерій, правило, принцип тощо).

У науково-педагогічній літературі є багато різних трактувань і означень законів та закономірностей. Наприклад, Гершунський вважає, що «педагогічний закон відображає об'єктивні, внутрішні, істотні і відносно стійкі зв'язки педагогічних явищ і сприяє науковому управлінню виховної діяльності, передбаченню результату того або іншого управлінського рішення, спрямованого на оптимізацію змісту, форм, коштів і методів виховної діяльності» (Гершунський 1979, 17). За Безруковою (Безрукова, 1994), закони педагогіки - найбільш загальні, істотні зв'язки, що стійко повторюються між компонентами в педагогічних системах, процесах або ситуаціях. На думку Чапаєва (Чапаєв, 1998), визначення педагогічних законів, якщо виключити деякі аксесуарні моменти, вельми точно повторюють характеристики законів, що даються в філософській літературі. Це ж стосується і педагогічних закономірностей (наприклад, педагогічна закономірність - об'єктивно існуючий стійкий зв'язок явищ виховання, що забезпечує їх існування, функціонування і поступальний розвиток). Звідси створюється враження про певну ідентичність понять «педагогічний закон» і «педагогічна закономірність», які за своєю сутністю часто співпадають. Тому можливе їх використання в деяких випадках для позначення одних і тих же феноменів. Однак це не заважає дослідникам виявляти відмінності між законом та закономірністю: співпадаючи загалом на рівні понятійних абстракцій, вони набувають специфічних ознак на рівні дійсності: якщо під законом розуміється «внутрішній, істотний, стійкий зв'язок явищ, що постійно повторюється, то "закономірність» вживається, передусім, для характеристики об'єктивно зумовленої послідовності явищ.

Поняття закономірності використовується також і в тих випадках, коли необхідно підкреслити, що те або інше явище виникло не випадково. Тому, якщо педагогічні закони більшою мірою виражають внутрішній аспект зв'язків педагогічних явищ, то закономірності - їх зовнішню сторону. У розробці теорії інтегративних курсів ми вважаємо доцільним використовувати лише поняття «закономірність», вважаючи, що поняття «закон» варто застосовувати тоді, коли мова йде про інтегративні процеси в цілому.

Наголосимо на правильності позиції Чапаєва, який підкреслює значущість виведення закономірностей інтеграції змісту професійної підготовки із закономірностей взаємозв'язку загальної, політехнічної і професійної підготовки, що є однією з основних напрямів розвитку об'єднуювальних процесів

в педагогіці. Це дає можливість ідентифікації дидактичних принципів і закономірностей, а також можливість, в окремих випадках, переводу законів в ранг закономірностей і навпаки. Особливо корисно такий підхід застосувати до системи принципів навчання, побудованої у вигляді «дидактичних пар», що передбачає виділення педагогічних закономірностей, в тому числі інтегративно-педагогічних, із принципів (позиція, виражена формулою: «закономірності інтеграції - принципи дидактики»).

Педагогічним закономірностям властива досить складна структура зв'язків і відносин. По вертикальній лінії вони утворюють ієрархічні схеми. Відповідно, правомірне виділення загальних, окремих і конкретних закономірностей. По горизонталі можливе виділення педагогічних закономірностей усіх сфер педагогічної діяльності. Допустиме також існування загальних, окремих і конкретних інтегративно-педагогічних закономірностей, наприклад, інтегративно-педагогічних закономірностей педагогічної діяльності загалом, інтегративно-педагогічних закономірностей процесу навчання, процесу виховання, інтегративно-педагогічних закономірностей окремих напрямів виховання тощо. Що стосується горизонтального зрізу, то тут передбачається наявність, з одного боку, інтегративно-педагогічних закономірностей практично всіх різновидів педагогічного процесу – педагогічного процесу в навчальному закладі, на виробництві тощо, з іншого, – інтегративно-педагогічних закономірностей функціонування і розвитку науково-педагогічної системи знань.

Проаналізуємо можливість виявлення закономірностей побудови і функціонування інтегративних курсів у системі «принципи дидактики – закономірності інтегративних курсів». Виходячи з принципів конструювання інтегративних курсів у професійній освіті (Архангельский, 1980), ми трансформуємо деякі дидактичні принципи у відповідні *окремі закономірності побудови та функціонування інтегративних курсів у професійній освіті*.

Принцип гуманізації освіти: якщо у системі професійної освіти функціонує науково обґрунтована, оптимальна для конкретного типу навчального закладу система інтегративних та предметних курсів, то це позитивно впливає на формування особистості учня.

Принцип ефективності навчання: якщо інтегративні курси побудовані і функціонують на основі проблемного підходу до змісту навчання, то запланований результат досягається з найменшими зусиллями за мінімальний термін.

Принцип цілісності та спеціалізації професійної освіти: єдність цілісності та спеціалізації професійної освіти реалізується тоді і тільки тоді, коли в її змісті оптимально поєднується система інтегративних курсів та предметних дисциплін.

Принцип професійної спрямованості навчання: професійна спрямованість навчання реалізується більш повно, якщо зв'язки між загальноосвітніми і спеціальними знаннями мають інтегративний, а не просто міжпредметний, характер.

Принцип гармонізації в освіті: інтегративний курс ефективно функціонує тоді і тільки тоді, коли він не суперечить традиційному дискретно-дисциплінарному підходу, а органічно доповнює його.

Концепція діяльнісного підходу до навчання передбачає, що зміст навчання може бути впорядкований за такими видами знань: світоглядні (знання-переконання, що дозволяють перетворити стереотипи, що склалися, існуючу систему поглядів з урахуванням нових наукових даних; набір соціальних і виробничих нестандартних ситуацій, що включають не тільки правильні, але шкідливі впливи: помилкові позиції і думки, дефіцит часу, ефект більшості тощо); мотиваційні (спрямовані на вирішення спонукальної і спрямовуючої функції навчальної інформації, сприяють ефективному формуванню професійної мотивації, що включає два провідних мотиви навчання: інтерес і обов'язок); понятійно-описові (навчальна інформація, що не вимагає доказів, зокрема є поняття, думки і умовиводи); теоретичні (навчальна інформація, що вимагає доказу, зокрема методика розрахунку, формули, які необхідно виводити тощо) і орієнтовні знання.

Конструювання інтегративних курсів в умовах професійно-технічної освіти є надзвичайно складною педагогічною проблемою, яка потребує низки теоретичних та експериментальних досліджень, об'єднання зусиль наукових працівників та педагогів-практиків. За змістом принципи містять в собі теоретичне і практичне начало, зв'язок закону і мети. Інваріантним тут є поняття зв'язку, що надзвичайно важливо для характеристики системотвірної основи: принцип здатний бути «передавачем» ознак одного компонента системи іншому, механізмом взаємодії їх в процесі навчання, причому принцип в його конкретному змісті визначає рамки їх взаємодії. За своєю психолого-педагогічною, логічною природою принципи можуть бути критеріями визначення змісту, методом і форм навчання, їх передумовою

Водночас загальнодидактичні принципи, такі як доступність і науковість навчального матеріалу, системність, наочність, принцип зв'язку теорії з практикою тощо є варіативними: вони оновлюються і доповнюються, відмирають з часом тощо. Окрім того, принципи навчання варіативні і рухомі, їх номенклатура з плином часу доповнюється і змінюється, в тому числі і з урахуванням специфіки різних систем навчання. Наприклад, як самостійні принципи для системи професійно-технічного навчання виділені принципи проблемності і професійної спрямованості навчання. Принципи побудови інтегрованих курсів можуть бути різноманітними, хоча у більшості випадків їх будують за зразком традиційних навчальних предметів (Бабанський 1977, 116).

Метою даної статті є обґрунтування принципів конструювання інтегративних курсів у професійно-технічних закладах освіти у контексті загальнодидактичних вимог змісту і форм організації сучасної професійної освіти.

Дидактичне проектування інтегрованого змісту загальнотехнічних та спеціальних дисциплін, окрім застосування загальнодидактичних принципів, вимагає розробки системи спеціальних принципів. Науково обґрунтована сукупність дидактичних принципів, які детермінують та формують конкретний педагогічний процес чи явище, повинна задовольняти вимогам системи, при цьому кожний з принципів повинен передбачати всі інші, тобто реалізуватися тільки при умові здійснення всіх інших принципів: за допомогою і завдяки реалізації принципи об'єднуються, взаємодіють, взаємопроникають, взаємообумовлюють один одного.

На наш погляд, у першу чергу необхідні критерії оцінки значущості та доцільності конкретних інтегративних курсів, їх впровадження та навчально-методичного забезпечення. Наявність концепції, що містить відповіді про особливості інтегративного курсу, дозволяє не тільки прогнозувати його якість, але і ефективно здійснювати всі подальші етапи процесу побудови і вдосконалення, а також перевірку і використання в практиці навчання. Виняткове значення має робота з єдиною концепцією для конструювання системи інтегративних курсів. Концепція інтегративного курсу, як і будь-яка інша концепція, щоб виконувати своє призначення, повинна відповідати ряду вимог. Навіть якщо концепція вносить нове лише в окремі елементи навчального курсу, необхідно співвіднести його з всіма іншими компонентами змісту навчання, охарактеризувати зміни, які зазнає ця система.

Узагальнена характеристика існуючих інтегративних курсів, їх позитивних та негативних сторін, а також типів інтегративних курсів, залежно від обраних інтеграторів, дає можливість визначити генезу та поняттєвий апарат теорії інтегративних курсів.

Зауважимо, що практично всі предметні курси, особливо ті, які формуються на основі фундаментальних наук, є методологічно обґрунтованими і для них розроблені методологічні основи їх навчання.

Розвиток мислення з використанням оптимально поєднаних предметних та інтегрованих знань сприяє розвитку особистості; відтворення необхідних знань за інтегративного підходу до навчання відбувається швидше та повніше, як і перенос засвоєних прийомів діяльності з одного навчального предмета в інший, з навчальної діяльності у ненавчальну тощо; функціонування інтелектуальних операцій у сфері інтегрованих знань має більшу кількість зв'язків і веде до розвитку мислення; переструктурування ситуацій відбувається швидше та більш умотивовано за умови використання не лише предметних, але й інтегрованих знань;

Назріла не лише потреба наукового обґрунтування впровадження в навчальний процес окремих інтегративних курсів, але й необхідність формування теоретичних основ побудови та методичного забезпечення інтегративних курсів в цілому.

Специфіка професійної підготовки потребує підсилення спрямованості принципів на формування особистості майбутнього фахівця в умовах одночасного отримання загальноосвітніх і професійних знань. В основі конструювання інтегративних курсів лежать загальнодидактичні принципи організації навчального матеріалу, а науково обґрунтована сукупність дидактичних принципів повинна задовольняти вимогам системи.

Виходячи з теоретичних розробок, викладених у попередніх публікаціях автора, а також результатів тривалого педагогічного експерименту, ми формуємо викладені нижче концептуальні засади проектування інтегративних курсів у професійно-технічних навчальних закладах:

- впровадження інтегративних курсів спрямовано на забезпечення цілісного підходу до загальноосвітньої та професійної підготовки учнів;
- інтегративні курси передбачають формування принципово нового змісту освіти, визначення цілей кожного з курсів згідно з загальними цілями професійної підготовки;
- основне завдання інтегративних курсів полягає у забезпеченні єдності формування професійних знань та умінь на базі системи фундаментальних знань;
- основу проектування інтегративних курсів складає ідея щодо цілісної інтеграції цілей, змісту, форм, методів та засобів у межах такого курсу;
- інтегративні курси доцільно проектувати на основі їх класифікацій за різними ознаками (змістом, формами, складністю тощо) з урахуванням конкретних цілей кожного з таких курсів;
- у навчальний процес професійно-технічних навчальних закладів доцільно включати не поодинокі інтегративні курси, а систему органічно пов'язаних між собою інтегративних курсів, підпорядкованих спільній меті і узгоджених з предметними курсами у даному навчальному закладі;
- кількість та обсяг інтегративних курсів у навчальному залежить від складності та характеру майбутньої професії, специфіки змісту загальнотехнічних та спеціальних дисциплін;
- кожен інтегративний курс має власну конкретну мету та завдання, однак, разом з тим є складовою частиною змісту професійної освіти;
- для кожного інтегративного курсу визначаються різні терміни навчання, залежно від складності професії, освіти, кваліфікації.

Впровадження інтегративних курсів передбачає також нові підходи до методичного забезпечення навчального процесу. На основі концептуальних засад розроблено критерії доцільності впровадження інтегративних курсів у професійно-технічних навчальних закладах:

- доцільність функціонування кожного конкретного інтегративного курсу відповідно до соціальних

запитів та його дидактична завершеність;

- забезпечення педагогічних кадрів для викладання інтегративного курсу із врахуванням його особливостей;

- мотивація та врахування попиту на конкретний інтегративний курс;
- гнучкість, варіативність і диференціація змісту, форм та методів навчання інтегративного курсу;
- наступність у системі інтегративних курсів та можливість взаємодії з предметними курсами;
- адаптивність інтегративних курсів в системі змісту професійної освіти.

Якщо розглядати педагогічну систему як гіперсистему, то її ієрархічними підсистемами можна вважати систему усіх навчальних курсів, систему інтегративних курсів та інтегративний курс як найменшу з названих підсистем. Особливості системного підходу в контексті побудови інтегративних курсів та виділено основні принципи системного підходу до інтегративних курсів як об'єктів педагогічного дослідження.

Перебудова одного з інтегративних курсів вимагає відповідних змін (більш чи менш масштабних) у всіх інших інтегративних курсах, а також виявлення впливу проведених змін на педагогічну систему в цілому.

2. Проектування змісту інтегративних курсів у професійній освіті та особливості дистанційного навчання

Сьогодні поняття «інтегративний курс» практично повністю пов'язане з інтеграцією лише його змістового аспекту. Тому в подальшому доцільно дослідити можливості більш глибокого розуміння інтегративного курсу як повноцінного навчального предмета з висвітленням не лише його змісту, а й форм, методів та засобів навчання, а також інноваційного науково-методичного забезпечення.

Для сучасної професійної освіти надзвичайно важливим під час проектування змісту кожної навчальної дисципліни є забезпечення її фундаментального внеску в загальну професійну освіту, дотримуючись принципу: вчити треба не предмету, а спеціальності. Стратегічна суть цього положення зводиться до цілеспрямованої орієнтації всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, які формують особистісні і професійні якості фахівця.

Основними детермінантами освіти сьогодні вважають інваріантну структуру діяльності людини і структуру сукупного об'єкта вивчення, взаємодія яких зумовлює сім основних сфер змісту освіти: основи наук; предмети комутативного; ціннісно-орієнтаційного; естетичного; технологічного (політехнічного) циклів; фізична культура; заняття за вибором учнів (Алиева 2001, 7). Необхідно відмітити, що загальнопедагогічні цілі освіти досягаються всією сукупністю навчальних предметів і курсів.

Важливість введення в навчальний процес комплексних (надпредметних) дисциплін, у тому числі інтегративних курсів, зумовлюється потребою усунути ряд негативних явищ у професійній освіті, зумовлених тривалим функціонуванням суто предметної системи навчання. Для виявлення таких чинників використовують причинно-наслідкову мережу небажаних ефектів (Алиева 2001, 11-12), застосування якої дозволило виявити такі часткові проблеми у змісті сучасної професійної освіти: недостатня кількість відповідно підготовлених педагогічних кадрів, відсутність необхідної інформації, концептуальна нерозробленість основ інтегративних курсів, значний обсяг несистемної інформації у змісті професійної освіти; спотворення змісту знань в процесі їх трансформації, дискредитація ідей інтеграції навчальних курсів через відсутність наукового їх обґрунтування, неповнота класифікацій інтегративних курсів, недостатня методологічна обґрунтованість інтегративних курсів, відсутність відповідного науково-методичного забезпечення інтегративного навчання, домінування пасивних методів навчання, організаційні труднощі у впровадженні інтегративних курсів в навчальний процес.

Орієнтовне знання – це знання про те, як повинна виконуватися нова дія. Структурні компоненти цього знання відбиваються в схемі основи орієнтовних дій, у яку входять знання про кінцевий продукт і предмет діяльності, про засоби перетворення і контроль дій і, нарешті, алгоритмічні розпорядження з виконання дій. Робота зі схемою основи орієнтаційних дій передбачає, що засвоєння знань здійснюється через засвоєння відповідних дій і операцій, продуктом яких і є самі знання. Проектування змісту інтегративного курсу доцільно проводити на основі запропонованої ним схеми основи орієнтаційної діяльності, що включає такі принципи: цілісність основних напрямів сучасної науки і виробництва, єдність і диференціація емпіричного і теоретичного змісту, наукового і практичного значення його складових, що забезпечують визначення головних компонентів цілей навчання; повнота змісту в межах часу, відведеного на вивчення даного предмета; наступність змісту з урахуванням рівня засвоєння раніше отриманої інформації при вивченні базових предметів; схематизації і моделювання змісту; відповідність змісту предмета можливостям навчально-матеріальної бази з урахуванням перспектив її розвитку.

Упровадження інтегративних курсів передбачає також нові підходи до методичного забезпечення навчального процесу. На основі концептуальних засад розроблено критерії доцільності впровадження інтегративних курсів у професійно-технічних навчальних закладах:

- доцільність функціонування кожного конкретного інтегративного курсу відповідно до соціальних запитів та його дидактична завершеність;

- забезпечення педагогічних кадрів для викладання інтегративного курсу із врахуванням його особливостей;

- мотивація та врахування попиту на конкретний інтегративний курс;

- гнучкість, варіативність і диференціація змісту, форм та методів навчання інтегративного курсу;
- наступність у системі інтегративних курсів та можливість взаємодії з предметними курсами;
- адаптивність інтегративних курсів в системі змісту професійної освіти.

Отже, проектування змісту та моделювання інтегративних курсів у професійній освіті, зокрема, професійно-технічних закладах освіти, передбачає декілька взаємопов'язаних етапів, а саме: виявлення необхідності впровадження тих чи інших інтегративних курсів у функціонуванні педагогічної системи, виявлення запитів і функцій таких курсів, проектування його змісту як реального навчального предмета, створення системи моделей інтегративного курсу на основі теоретично обґрунтованих концептуальних положень та критеріїв.

У концепції впровадження медіаосвіти в Україні сказано, що «медіа потужно й суперечливо впливають на освіту молодого покоління, часто перетворюючись на провідний чинник його соціалізації, стихійного соціального навчання, стають засобом дистанційної і джерелом неформальної освіти» (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: нова редакція, 1). Теорія навчання в умовах інформатизації освіти ставить своєю метою розкриття, розвиток і реалізацію інтелектуального потенціалу індивіда при забезпеченні педагогічного впливу, спрямованого на досягнення освітніх цілей, які визначаються необхідністю інтенсифікації процесів інтелектуального розвитку майбутнього члена інформаційного суспільства. Ці цілі здійсненні найбільш ефективно при використанні інформаційних технологій.

Загалом, наше століття «визначається як інформаційне суспільство, для якого характерні такі риси: зростання ролі інформації й знань у житті суспільства; збільшення частки інформаційних комунікацій, продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті; створення глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їхній доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх потреб щодо інформаційних продуктів і послуг» (Козяр 2010, 51). Мета сучасної освіти – розвиток тих здібностей особистості, які потрібні їй самій та суспільству; включення її соціально-ціннісної активності; забезпечення можливостей ефективної самоосвіти (зокрема підвищення кваліфікації) за межами інституціолізованих освітніх систем. Тому «удосконалення методології і стратегії структуризації і добору змісту, методів, організаційних форм і засобів ІТ-підготовки, що відповідають завданням підготовки мобільного вчителя, який володіє сукупністю професійно важливих якостей, необхідних в умовах інформаційного суспільства, має здійснюватися на новій ідеологічній основі, пов'язаній з компетентнісним підходом» (Смирнова 2017, 55).

Проблемі інформаційно-комунікаційних компетентностей присвячена низка науково-педагогічних досліджень, зокрема педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання (Андреев 2013), теоретико-методологічні засади забезпечення дистанційного навчання студентів (Криштанович 2020), можливості електронної педагогіки (Костікова 2015), аналіз та впровадження в освітній процес змішаного навчання (Бугайчук 2016, 1-18), віртуальний університет як перспективи переходу на новий тип освіти (Козяр 2010, 40-45) та ін. Активно досліджуються в останні роки питання медіа-педагогіки і медіа-освіти (Онкович 2007, 2-4) та медіакультура особистості (Найдонова, 2009).

Особлива увага надається проблемі інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутнього вчителя, зокрема це відображено у наукових працях щодо розвитку інформаційно-комунікаційних і медіа компетентностей учителів у міжнародному педагогічному просторі (Лещенко 2013, 13-28), методологічних засад інформаційно-технологічної підготовки майбутніх учителів до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів (Смирнова 2007, 51-57), формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки (Федорук 2015) та ін.

Водночас, питання цілісного підходу до формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутнього вчителя на засадах системності не було предметом окремого дослідження, що зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Інформаційне суспільство характеризується не тільки розширеними можливостями накопичення і переробки інформації, але новими можливостями глибинного пізнання сутності людини, взаємовідносин для людей, соціумами. Це зумовлює посилення важливості розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей, оскільки «нові технології перетворення інформації, на думку зарубіжних учених, становлять як для учителів, та і для учнів не тільки джерело знань, але й одночасно створюють умови для застосування нової методології навчання й комунікації. Мультимедіа й Інтернет дозволяють трансформувати знання, моделювати віртуальну пізнавальну реальність, а також створюють умови для перевірки правильності розв'язань, їх реєстрування, систематизації й поширення» (Лещенко 2013, 13).

Першопричиною для розвитку ідеї відкритих освітніх ресурсів «є намір світового співтовариства сприяти доступу до знань якомога більшої кількості осіб. Чимало існуючих відкритих освітніх ресурсів були розроблені у вищих навчальних закладах викладачами, переконаними в тім, що діяльність зі створення цих ресурсів розширює рамки можливостей місії вищої освіти, сприяючи отриманню нових і поширенню вже існуючих знань» (Андреев 2013, 28). Інформаційний підхід, інформаційні технології, інформаційне мислення дозволяють подивитися на цю важливу проблему як одне з провідних актуальних завдань сучасної освіти.

Аналіз досліджень цієї проблематики, у першу чергу дистанційного навчання, дозволяє виділити такі його особливості як «гнучкість та асинхронність, модульність, масовість, рентабельність, інтерактивне спілкування учасників освітнього процесу, наявність засобів комунікації (синхронних або асинхронних),

сукупності спеціальних педагогічних технологій, орієнтація на самостійну пізнавальну діяльність студентів, широке застосування освітніх ресурсів Інтернет, специфічні принципи організації електронного навчального матеріалу й оперативність оновлення методичного забезпечення навчального процесу тощо» (Криштанович 2020, 51). Психолого-педагогічні проблеми специфічної діяльності викладачів у віртуальному освітньому середовищі мають суттєві відмінності; вони мало вивчені. Проте можна стверджувати про необхідність єдино важливої функції педагога – керувати навчальними, виховними, розвивальними процесами.

Проектування та впровадження системи інформаційно-комунікаційних технологій для майбутніх педагогів – надзвичайно складне завдання фахової підготовки. Це обумовлюється стрімкою зміною її змісту, що спричиняє деяку зміну у пріоритетах у процесі визначення цілей підготовки майбутніх учителів. Неперервна зміна характеру підготовки майбутнього вчителя сьогодні ставить на одне із чільних місць є не лише засвоєння знань з предметів інформаційного циклу, а й формування системи інформатичних або інформаційно-комунікаційних компетентностей, всебічний розвиток можливостей студента.

Це зумовлено самим характером змішаного навчання, під яким розуміють «різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання» (Бугайчук 2016, 5). За віртуального навчання педагог має значно більше фізичне та психологічне навантаження, ніж викладач у традиційній системі. Він виявляється у певному нормативно-правовому вакуумі. Немає виробничих норм його роботи та оплати праці, не визначено статусу тощо. Тому викладачів для роботи у новій віртуальній системі освіти необхідно спеціально готувати.

Можливості навчання в умовах інформатизації освіти мають для реалізації широкий спектр різноманітних видів навчальної діяльності:

- експериментально-дослідна діяльність,
- інформаційно-навчальна,
- навчально-ігрова,
- самостійна діяльність з пошуку, добування і обробці інформації, в тому числі і аудіовізуальної, орієнтованих на активне використання засобів інформаційних технологій як інструменту пізнання і самопізнання, на самостійне уявлення і добування знань, відкриття певної закономірності тощо.

Засоби інформаційних технологій доцільно використати не стільки для підтримки традиційних форм і методів навчання, скільки для створення варіативних методик, що реалізують психолого-педагогічний вплив лонгвіруючого характеру.

Ці методики доцільно орієнтувати на:

- розвиток мислення;
- розвиток потенційних можливостей індивіда до вияву творчої ініціативи в процесі прийняття рішення в непередбаченій ситуації;
- компенсаторний вплив психологічного бар'єру перед використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій;
- розвиток естетичного сприйняття (засоби комп'ютерної графіки, технологія мультимедіа);
- виховання інформаційної культури;
- формування умінь самостійного добування знань, представлення і здобування знань (експертні системи, системи штучного інтелекту);
- формування умінь і навичок здійснення інформаційно-навчальної і експериментально-дослідної діяльності.

Загалом медіа мають суттєвий вплив на освіту, тому слід чітко розуміти основні переваги та недоліки використання Інтернету в навчанні: «до перших передусім належить можливість забезпечити гнучкість навчання, доповнюваність кодів, підвищення мотивації, взаємодію та спільність дій. Не можна замовчувати й певних недоліків прикладення Інтернету до навчального процесу: хибна інформація, перевантаження інформацією, залежність від технологій. Попри проблеми, недоліки й ризики використання Інтернету поступ комп'ютерних технологій в освіті є невідворотним - це глобальна тенденція» (Найdboнова 2009, 243-244).

Формування системи інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутнього вчителя передбачає опору на низку дидактичних принципів та положень.

Необхідним є вдосконалення структуризації і добору змісту, методів, організаційних форм і засобів інформаційно-комунікаційної підготовки, що відповідають завданням підготовки мобільного вчителя, який володіє сукупністю професійно важливих якостей, необхідних в умовах інформаційного суспільства, що має здійснюватися на новій основі, пов'язаній з компетентнісним підходом. Досягнення майбутнім учителем високого рівня інформаційно-комунікаційних компетентностей забезпечує позитивний відголос суспільства на інформаційні потреби індивіда, що повсякчас змінюються. Водночас, потрібне підґрунтя для вдосконалення суспільної, територіальної й освітньої мобільності вчителя.

Передбачається інтеграція в оволодінні блоками спеціальних і загальних інформатичних знань і умінь та достатній рівень мобільності, якою передбачено сталий, випереджальний розвиток, спроможність до стрімкої дії власне системи інформаційно-комунікаційної підготовленості. Переконання, які закладено у

головних тенденціях поступу педагогічної науки, потрібно вчасно вводити у зміст і засоби формування системи інформаційних компетентностей. Упровадження засади мобільності полягає у виокремленні інваріантної й варіантної складових змісту досліджуваного процесу.

Важливим є принцип прагматичності, що направлений на системне застосування науково-педагогічних знань до практико-орієнтованих положень і завдань навчального матеріалу. Технологічність перебігу формування системи інформативних компетентностей забезпечується почерговістю операцій, що ґрунтуються на науково опрацьованій педагогічній практиці педагога та інформаційно-дослідницькій діяльності студента, на базі сукупності неоднозначних навчально-дослідницьких завдань та креативних проєктів.

Різномісність передбачає застосування засобів інформаційних технологій за навчально-пізнавальної діяльності студентів як предметів вивчення; виконання фахово-спрямованих завдань, пізнання об'єктів, процесів і явищ у межах інформаційно-освітнього середовища системи інформаційно-комунікаційної підготовки; обумовлює системне освоєння сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми вчителями.

Системність вимагає розроблення неперервного, зв'язаного, єдиного, цілісного процесу інформаційно-комунікаційної підготовки, що здійснюється упродовж усього періоду навчання в педвузі. Від реалізації цього принципу значною мірою залежить якість перебігу формування системи інформаційних компетентностей студента як фахової ознаки індивіда. Такий принцип втілюється через інтегрування навчальних змісту і методів теоретичних і практичних предметів інформаційно-комунікаційного спрямування, самостійних навчальних і науково-дослідних дій.

Пропонована нами система формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів вимагає дотримання таких педагогічних умов:

- актуалізації базових навчальних елементів інформаційно-комунікаційної підготовки з наступним теоретичним узагальненням структурних одиниць, що показує їхню суть, єдність та наголошує на інтеграції в контексті інтелектуального і особистісного поступу студентів з метою формування системи інформаційно-комунікаційних технологій компетентностей у майбутнього вчителя;
- єдності спрямування змісту інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутнього вчителя в сукупності теоретичної, практичної, прикладної, евристичної й мотиваційної складових навчання;
- моделювання когнітивних процесів на базі належного сприймання та активізації мотиваційної й емоційно-вольової галузей, а також розмаїття форм подання інформативних завдань (дослідження інформаційних об'єктів, здійснення творчих веб-проєктів та прикладних завдань);
- наступності змісту інформаційно-комунікаційної підготовки і варіативних методів здійснення педагогічних та освітніх завдань; особистісно орієнтованого підходу до визначення змісту інформаційно-комунікаційної підготовки, що дає змогу краще розкрити і всебічно розвинути особистість майбутнього педагога, сформулювати основи для самореалізації й активності індивіда та передбачає розроблення ситуацій продуктивної навчальної взаємодії на основі готовності до професійно-інформаційно-комунікаційної діяльності.

До подальших напрямів дослідження відносно актуальні з нашого погляду проблеми, такі як становлення і розвиток теоретичної бази системи інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутнього вчителя; способи подання навчальних матеріалів для вивчення в електронному освітньому середовищі та оптимізації співвідношення дистанційного та очного навчання.

3. Моделювання побудови інтегративного курсу як педагогічного об'єкта

Для спрощення сприйняття структури та процесу розроблення інтегративних курсів та їх упровадження в навчальний процес ПТНЗ усе частіше використовується метод моделювання. У моделюванні структури інтегративних курсів використовуються основи структурного методу, ґрунтовно описаного в роботі (Музиченко 1997, 51-56). Структурний метод дослідження об'єкта передбачає виявлення його структурної цілісності. Виділення фундаментальних структуро утворювальних відношень називають принципом структурного методу.

Структурний метод, завдяки своїм пізнавальним засобам, синтезує якісно різномірні галузі наукових досліджень. Розроблено спеціальні механізми (абстрактні основи) такого синтезу, що надає вказаним дослідженням характеру комплексності і міждисциплінарності. Завдяки структурному методу поміжються (медіація) суперечності між якісно відмінними предметами, оскільки відношення за своєю природою може бути абстраговане від субстрату предметної галузі. Медіативний вираз взаємозв'язку протилежностей є специфічним принципом структурного методу (Музиченко 1997, 55). За допомогою структурного методу можна ефективно вивчати структури пізнавальної діяльності, які утворюються різноманітними зв'язками між суб'єктом і об'єктом, емпіричним та теоретичним знанням.

В останні роки дослідженню дидактичних аспектів моделювання у психолого-педагогічній літературі приділялася велика увага. Однак лише перехід до інформаційного суспільства зумовив його основоположну роль у професійній підготовці фахівців. Відповідно зросла роль і семантико-синтаксичних умінь, умінь інтерпретувати знакові моделі, планувати алгоритмічну культуру (Левшин 2001, 99-102). Таким чином, моделювання є не лише шляхом реалізації неперервної освіти, а й її необхідною умовою. Зумовлено це інваріантністю його структури та сучасними тенденціями створення, збереження і передачі інформації.

Інтегративний курс, як і будь-який педагогічний об'єкт, можна вивчати за допомогою моделювання. У наукових дослідженнях моделі використовуються для вивчення відповідних об'єктів, явищ і процесів, які вже існують реально, але безпосереднє вивчення їх неможливе або становить значні труднощі. В іншому випадку моделі використовуються для дослідження ще не існуючої установок, приладів тощо. «Модель містить у собі найважливіші, найістотніші для даного завдання ознаки або параметри досліджуваного об'єкта. Вона абстрагується від неістотного, другорядного. Нові закономірності функціонування моделі мають не заперечувати попередню модель, а доповнювати її» (Калапуша 1982, 6). Застосування моделей у наукових дослідженнях пов'язане з абстрагуванням. Однак модель – це не тільки певна абстракція відносно відповідного оригіналу, вона ще синтезує в собі основні властивості багатьох різних явищ і предметів.

Модель, яка використовується в наукових дослідженнях, має відповідати таким вимогам: однозначно представляти відповідний об'єкт дослідження, створений природою або людиною; бути допоміжним, природним або штучним об'єктом, який замінює оригінал у процесі дослідження і дає про нього відповідну інформацію на певному етапі дослідження; мати ті властивості оригіналу, які істотні для даного дослідження. Процес моделювання передбачає побудову умовиводу аналогічно, як і конструювання наукових гіпотез. Досить близьким до моделювання за значенням є поняття «проекування», під яким розуміється один з етапів процесу моделювання, пов'язаний зі створенням моделі.

Процес моделювання включає три основні елементи: суб'єкт (дослідник), об'єкт дослідження, модель, що опосередковує відносини суб'єкта, і об'єкта, що пізнається. Саме ця особливість методу моделювання визначає специфічні форми використання абстракцій, аналогій, гіпотез, інших категорій і методів пізнання (Давидов 1996, 63). Отримання нової інформації за допомогою моделювання не є самоціллю, а є засобом удосконалення процесу, що вивчається. Моделювання виступає як етап діяльності, спрямованої на зміну стану системи або об'єкта в бік поліпшення його функціонування.

Суть моделювання полягає в тому, що складну систему можна подати за допомогою множини моделей, які дають змогу дослідити окремі процеси й властивості або систему в цілому. Реалізація цього принципу при побудові дає можливість на певних етапах життєвого циклу отримувати предметно-орієнтовані моделі процесів та їхніх властивостей, а також дослідити їхню поведінку з урахуванням різних аспектів функціонування в реальному середовищі. Отримані моделі можуть бути використані для прогнозування процесів різнорівневої фахової підготовки (Лігоцький 1997, 110). Під час моделювання використовуються абстракції високого порядку.

У моделюванні проектування інтегративних, як і будь-яких інших педагогічних об'єктів, орієнтоване на ідеальний об'єкт. При цьому в моделі об'єкта може, по-перше, відобразитись існуюча практична діяльність, а по-друге, діяльність, що буде здійснюватися в майбутньому. Модель першого виду може служити засобом виявлення і дослідження закономірних зв'язків, властивих педагогічній дійсності. Модель другого виду створюється в подальшій дослідній роботі як модель майбутнього педагогічного процесу. Використання цієї моделі як абстрактного прообразу майбутньої педагогічної діяльності дало б ученому можливість розробити та теоретично обґрунтувати проект такої діяльності. Наукове обґрунтування такого проекту (у простих випадках – методичних рекомендацій) передбачає проведення низки експериментів, мета яких – не підтвердження правильності вже готових рекомендацій, а отримання знань про суть тих або інших сторін педагогічного процесу, його закономірностей. Така експериментальна робота вимагає застосування спеціальних прийомів і методів наукового пізнання, у тому числі конструювання ідеальних об'єктів, з якими можна було б зіставляти реально існуючі явища з педагогічною дійсністю.

Уявне конструювання «чистого» образу (модельного уявлення) окремого учня або цілої групи, «обчищеного» від усяких інших впливів, крім допущених або введених самим дослідником чинників, дозволяє зіставити такий образ із дійсністю, виявляти і надалі досліджувати ті чинники, на які експериментатором не зверталась увага.

Дидактична модель навчального предмета, за Чернілевським (Чернилевский 2002) містить:

1. систему знань: наукові, історико-наукові, методологічні, філософські, логічні, міжпредметні, оцінні;
2. способи діяльності: розробляти проекти, узагальнювати і систематизувати матеріали, анотувати та конспектувати, проводити розрахунки, будувати графіки, таблиці, працювати з апаратурою і приладами;
3. форми навчання: лекції, лабораторно-практичні заняття, курсове проектування, експериментально-конструкторська діяльність, екскурсії, ділові ігри, конференції;
4. методи навчання: дидактичний, інформаційний-повідомлюючий, пояснювально-ілюстративний, самостійного добування знань, проблемно-пошуковий, колективної мисленнєвої діяльності (ділових ігор), стимулювання і мотивації навчання, формування умінь і навичок;
5. Засоби навчання і контролю: навчальні книги та інші друковані матеріали, лабораторно-демонстраційне обладнання, ТЗН та ПЕОМ, програмно-методичне забезпечення комп'ютерної технології – мультимедіа та інші засоби віртуальної технології навчання.

Поряд з тим важливим аспектом педагогічного моделювання є можливість аналізу елементів, що формують навчальний курс. Оскільки навчальний курс відображає найсуттєвіші, найважливіші явища, закони і методи їх дослідження, то це дає підставу вважати навчальний курс моделлю науки. На основі навчального курсу учні отримують уявлення про відповідну науку, так само як за допомогою моделі дослідник розкриває невідомі закономірності досліджуваного об'єкта або явища.

Модель входить в експеримент, не лише змінюючи об'єкт дослідження, вона може змінювати й умови, в яких вивчається деякий об'єкт звичайного експерименту. Звичайний експеримент передбачає наявність теоретичного моменту лише в початковий момент дослідження, висунення гіпотези, її оцінку тощо, теоретичні міркування, пов'язані з конструюванням установки, а також на завершальній стадії обговорення та інтерпретація отриманих даних, їх узагальнення; у модельному експерименті необхідно також обґрунтувати відношення подібності між моделлю й реальним об'єктом і можливість екстраполювати отримані дані на цей об'єкт. Поєднуючи комп'ютерно-математичний експеримент з методикою викладання, учні є не лише сторонніми спостерігачами, а й можуть брати активну участь у процесах еволюції модельованої системи.

Разом з цим на шляху використання модельного комп'ютерного експерименту як у сфері досліджень фундаментальних наук, так і у сфері методики викладання є багато проблем (Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців 2000, 449). Ось деякі з них: проблема повного математичного опису досліджуваних явищ; проблема перетворення математичної моделі в комп'ютерну програму; перевірка програми за допомогою тестового прикладу та ін. Усе це накладає деякі обмеження на використання даного методу. Однак процес розвитку науки, техніки, методики та й суспільства в цілому триває, що дає можливість поступово розв'язувати певні труднощі, накопичувати та широко використовувати базу модельних експериментів.

Дидактичне, математичне зокрема, інформаційне моделювання мають інваріантну структуру, яку найбільш узагальнено можна подати так: виділення або виявлення основних конструктивних елементів моделювання (ними можуть бути певні об'єкти, знакові утворення, які несуть певне смислове навантаження); виявлення зв'язків між конструктивними елементами; побудова шуканої моделі (Левшин 2001, 99-102).

Аналогічний склад дій має вміння структурувати, однак у ньому акцент зміщується більше на модельні переходи, тобто виявлення кількох варіантів взаємозв'язків, зокрема наочних, між конструктивними елементами. Знаходження взаємозв'язків між певними об'єктами, смисловими блоками становить і сутність побудови певної системи, однак при цьому обов'язковими є визначення функцій кожного об'єкта його системних властивостей.

Одним із важливих моментів є моделювання функціональних характеристик та дієвості інтегративного курсу. Основні компоненти навчальної пізнавальної практики професійної школи можна трактувати як системи високого рівня: усі вони цілеспрямовані і здатні породжувати нові знання. Перш за все, це наукові курси, учні з їх психологічними якостями і мотивами, викладачі певного рівня знань і соціальної активності, система підручників і їх дидактичних засобів, система вправ і задач, суспільна система забезпечення навчання, управління престижності інтелектуальної діяльності. Можливість сумісного аналізу таких моделей зумовлена наявністю в них ряду спільних відношень, параметрів, ознак. На думку М. Яворського (Яворський 2001, 167), проблеми принципів інтегрованості виникають уже на етапі формування мети нової системи. Мета кожної науки створювалась людством століттями і далеко не все, що нею охоплюється, можна виразити чіткими поняттєвими засобами. Наприклад, тригонометрія останнім часом була віднесена до курсу алгебри і елементарних функцій за ознаками функціональних залежностей. Однак історично тригонометрія була створена і розвивалась для характеристики просторових відношень та їх числових значень у різноманітних ситуаціях практики. Прагматичне нехтування другої частини органічної мети призвело до того, що в теперішньому інтегрованому курсі математики цей курс засвоюється погано. Інакше кажучи, включення в інтегровану систему тільки логічних висловлень, фактів окремих систем автоматично не переносить мети всієї системи, мета старої системи лише частково вкладається в більш широку нову мету. Зрозуміло, що це може дати зовсім несподівані наслідки навчання за новою системою, що і трапилося з новим підручником геометрії, коли до нього були інтегровані теми про координатний метод, перетворення, вектори.

Правильність самої моделі і результати дослідження якогось явища або предмета, отримані за допомогою моделі, не можуть бути абсолютно достовірними. Ці результати потрібно уточнювати і перевіряти проведенням нових теоретичних та експериментальних досліджень. Отже, модель, певною мірою, має гіпотетичний характер. Ця ознака або риса, властива всякій науковій моделі, має суто пізнавальне значення. У навчальному процесі з фізики доводиться мати справу з моделюванням таких явищ, закономірностей і установок, які є достовірними й загально визнаними положеннями науки і техніки (Калапуша 1982, 67). У професійно-технічній освіті проблема оптимального вирішення питання «чого вчити» розглядається сьогодні на різних рівнях.

Під час моделювання змісту інтегративного курсу необхідно враховувати особливості галузі виробництва чи сфери послуг, які характерні для майбутньої професійної діяльності. Наприклад, модель змісту навчального матеріалу в автодидактичній системі складається з базового та інформаційного блоків різних рівнів (Дмитренко 1994, 18-19). Базовий (перший) блок включає сукупність понять. Алгоритм розпізнавання, який є складовою базового блоку, дозволяє розділити його як складний об'єкт на окремі частинки (сторони), а також віднести сукупність понять до кожної з них. Якщо потрібно визначити, до якої частки базового блоку можна віднести поняття, то для цього застосовується такий алгоритм: виділення загальних та історичних якостей об'єкта; вибір ознак для порівняння понять; виділення ознак, необхідних і достатніх для піднесення поняття; висновок. Інформаційний блок першого рівня включає алгоритм розробки

моделі складного об'єкта. Інформаційний блок другого рівня має у своєму складі алгоритм перетворення, призначений для визначення загальних характеристик об'єкта. Цей алгоритм дозволяє учневі створювати власний алгоритм і висловлювати свої думки щодо об'єкта вивчення. Варіативність як важлива якість алгоритмів підвищує загальний рівень адаптації в педагогічній системі, забезпечує повноту, глибину і міцність знань учнів, їх активність і самостійність у процесі навчання.

Наприклад, шкільний курс фізики можна трактувати «як фізичну просторово-часову модель» (Калапуша 1982, 47). Фізичною ця модель є тому, що в школі немає і не може бути суперечності між змістом самої науки і навчальним курсом, який її представляє (цього вимагає принцип науковості); просторовою цю модель можна вважати тому, що обсяг інформації шкільного курсу фізики, як уже було сказано, значно менший від обсягу наукової інформації (цього вимагає принцип доступності); модель є часовою, бо обсяг матеріалу з фізики вивчають у школі протягом п'яти років. Урахування якісної структури потоку наукової інформації з фізики і характеру взаємозв'язку між фізичною наукою і шкільним курсом має виключно важливе значення для створення оптимальних програм шкільного курсу фізики. Крім того, включення до програми середньої школи основних елементів «ядра» наукової інформації дає змогу ефективніше розв'язувати основні завдання, що стоять перед фізикою як навчальним предметом.

Можна побудувати дві моделі інтегративних курсів: етомоделі (від «ето»: звичай), тобто модель стандартного інтегративного курсу у звичайних умовах існування (наприклад, класичної середньої загальної освіти) та етіомодель інтегративного курсу (від «етіо»: причина) у специфічних умовах, зокрема професійно-технічної освіти.

В. Харабет у роботі «Методи проектування педагогічних систем професійної освіти» (Харабет 2002) зазначає, що в дослідженнях комплексних проблем професійної освіти, до яких належать і педагогічні системи, одним із найбільш складних завдань стає вибір та обґрунтування методів, а також засобів проектування. Принципово важливим при виборі та систематизації методів є функціональний стан проєктованих педагогічних систем професійної освіти. На стадії проектування вони виступають як технічні (знакові) системи, а на стадії реалізації – як педагогічні (діяльні) системи. У першому й другому випадках розглядається взаємодія людини (педагога-проєктувальника) з проєктованою системою, що характеризує його діяльність як конструктивну, результатом якої виступає модель педагогічної системи та її проєкт. Моделювання дозволяє представити не лише структуру педагогічної системи, а й структуру процесу її проєктування, що передбачає наявність двох об'єктів – моделі та прототипу.

Проєктування як метод забезпечує розробку комплексу проєктної навчально-методичної документації, тобто проєкту педагогічної системи професійної освіти. Реалізація методу має двоаспектний характер. Він виступає, по-перше, як метод організації конструктивної діяльності педагогів-проєктувальників, по-друге, як метод створення проєкту педагогічної системи (Собко, 2002).

Моделювання й проєктування виступають як процесуальні методи, що пов'язано з алгоритмуванням процесу. Метод алгоритмування дозволяє розчленувати процес на окремі частини (стадії, етапи), виходячи із сутності педагогічних систем та аналогії педагогічного й інженерного проєктування. Таким чином, алгоритмування, що визначається цільовими установками на проєктування педагогічних систем та змістом стадійних завдань, установлює не лише ряд послідовних операцій, а й диференціює діяльність педагогів-проєктувальників.

Електронний курс можна сприймати, з одного боку, як форму організації учіння в системі дистанційної освіти, яка покликана забезпечувати активну і планомірну пізнавальну діяльність суб'єкта учіння, спрямовану на вирішення поставлених перед ним навчальних завдань, а з іншого – як основну структурну одиницю електронного підручника. Як і підручник, електронний курс містить аналогічні складові: зміст нового матеріалу; формування і засвоєння умінь та навичок; використання знань, умінь і навичок; використання комбінованого типу (діагностика знань, тестування, закріплення опанованого матеріалу, підсумкове тестування) (Концепція 12-річної загальної середньої освіти (Проєкт) 2000, с. 25-26). Відповідно, електронний курс може бути інтегративним і входити до складу системи інтегративних курсів.

Оскільки кінцева мета інтегративних курсів – нові уміння мислити і діяти в деякій предметній галузі, що досягаються у процесі навчання стосовно деяких початкових (первинних, елементарних) знань і умінь, то починати треба із системного аналізу умінь, тобто цілей навчальної дисципліни. Цей аналіз повинен розкрити послідовність і механізм сходження від умінь початкового рівня до кінцевого. Результати його зручно представляти у формі дерева, де на верхньому рівні декомпозиції – кінцеві уміння, а на нижньому рівні – вихідні. Воно називається деревом умінь або цілей інтегративних курсів. Кожне уміння спирається на знання. Тому далі потрібно перейти до побудови дерева знань, необхідних для формування умінь. При цьому елементи декомпозиції дерев знань і умінь повинні перебувати у взаємно однозначній відповідності. На нижньому рівні дерева знань будуть вихідні (первинні, елементарні) знання учня, відповідні його початковим умінням; на наступних рівнях – термінологія, описи, формули, алгоритми, задачі, теорії, пов'язані з формуванням умінь більш високих рівнів складності. Таким чином, проєктування дерев умінь і знань пов'язане з постановкою ієрархічної системи дидактичних задач про перехід від одного рівня навченості до іншого.

При формулюванні знань (умінь) довільного елемента відповідного дерева можна виділити типову послідовність навчальних дій, яку Кожевников (Кожевников 1994) назвав інваріантним циклом знань (умінь). Він особливо підкреслив, що повинна бути забезпечена тісна в загальному випадку інтерактивна

взаємодія інваріантних циклів знань і умінь, відповідних елементів дерев знань і умінь, що досягається формуванням інваріантних модулів навчання. Ці модулі, у свою чергу, утворюють дерево навчання. Структура останнього однозначно відповідає структурі дерева цілей навчання.

Дерево навчання разом з логікою функціонування модулів дає найбільш повну картину навчального процесу з дисципліни. «Конкретна параметрично настроювана послідовність модулів навчання, що формується блоками «Управління навчанням» інваріантних циклів, утворює ту або іншу адаптивну траєкторію навчання. Завдання, таким чином, у результаті зводиться до вибору найбільш раціональних параметрично настроюваних траєкторій навчання, що і становить предмет управління навчальним процесом» (Івшина 2002, 46). Як правило, вибір траєкторій – це прерогатива викладача, але все частіше учень може впливати на цей процес. Таким чином, інваріантний похід до проектування і застосування інформаційних технологій у навчанні дозволяє підвищувати якість освітньої системи загалом.

Опис інтегративного курсу виходить із його змісту, принципів, методів, передбачаючи їх встановленими і обґрунтованими; у ньому розгорнене конкретне і детальне уявлення про способи і форми їх реалізації в даних умовах. Загальнодидактичне і науково-методичне обґрунтування присутнє в такому описі в знятому вигляді. Тому, природно, на перший план виступає обґрунтування практичне, у формі «емпіричного доведення» теоретичних уявлень і пряме предметне та психологічне обґрунтування.

Способи опису курсу навчання різних предметів, фіксовані в наявних працях з методики, – різні. Наприклад, курс навчання – кінцевий проект – виступає як останній пункт, як конкретний об'єкт наукового обґрунтування. З цього погляду в загальній структурі обґрунтування він є таким, що обґрунтовується. Основою стосовно нього буде вся сукупність знань, що містяться в усіх блоках і на всіх ярусах схеми наукового обґрунтування. Сам курс наукового обґрунтування не містить. Вхідні в нього «ідеальні» і матеріальні засоби навчання використовуються безпосередньо вчителем як засоби його діяльності.

Між описом курсу і самим курсом стоїть ще одна інстанція, розгортається ще один вид діяльності – діяльність авторів підручників, навчальних посібників, укладачів методичних вказівок. В «ідеальному» варіанті всі засоби для своєї діяльності розробники курсів повинні отримати у формі всієї сукупності знань, отриманих на попередніх етапах роботи, починаючи від опису педагогічної дійсності і закінчуючи описом курсу.

Для створення повноцінного інтегративного курсу потрібні початкові компоненти та сприятливі умови, підбір і сумісність вихідних елементів, відповідні зовнішні умови. Слабкі курси з часом «відмирають», але залишають слід, будучи проміжними, тимчасовими.

Згідно із теоретичними уявленнями про інтегративні курси, виділяється методологія. Відповідно до першої методологічної умови наукового обґрунтування інтегративного курсу, здійснюваного «всередині» нормативної сфери навчання, буде виділення ярусів (рівнів) цієї сфери і визначення специфічного для кожного ярусу способу використання джерел наукового обґрунтування. Ієрархію рівнів становлять рівні реалізації уявлень про навчання як об'єкт розроблення від загального теоретичного уявлення про навчання, перенесеного в нормативну сферу, до кінцевого проекту (курсу) навчання кожного навчального предмета. У методологічних рамках штучно створеної абстрактної конструкції – у структурно-функціональній моделі наукового обґрунтування навчання блоки, в яких розгортаються уявлення про навчання, з одного боку, в аспекті вивчення, з іншого – в аспекті конструювання, розташовуються симетрично.

Наприклад, опис навчання на рівні явищ виявляється однопорядковим з описом курсів навчання, опис навчання на рівні суті – із загальним теоретичним уявленням про навчання в нормативній сфері. Це знаходить відображення і в категоріальному складі дидактики: закономірність принцип, навчальна діяльність – метод навчання, навчальна дія – прийом навчання (Краевский 1977, 251-252). Якщо генетично для розвитку нормативної сфери (як і для розгортання уявлень про навчання у сфері пізнавального опису) був характерним рух від конкретного уявлення про те, як повинно здійснюватися навчання, до все більш загальних уявлень, то у структурі сучасного формуючого обґрунтування шлях повинен бути зворотним – від загального плану навчання до дедалі більш конкретних проектів, тобто в термінах педагогіки, від теоретичного представлення, вираженого в категоріях змісту, принципу і методу навчання, до кінцевих проектів (курсів) навчання і, в межі, до поурочних планів викладачів.

В основі методики (Давидов 2002), лежить функціонально-модульний принцип побудови архітектури системи освіти, який відображає загальноосвітову тенденцію проектування складних систем і забезпечує відтворення добре відпрацьованих елементів системи в різних навчальних закладах. Кожний з етапів процесу проектування має своє призначення в загальній системі і свої особливості.

При розробленні моделі інтегративного курсу доцільно передбачити її динамічний характер, оскільки оволодіння знаннями, навичками та вміннями відбувається у процесі, розгорненому в часі, що визначається тривалістю навчального процесу і особливостями його перебігу. Учень, освоюючи новий для себе вид діяльності, просуваючись від простих елементів до більш складних, переходить, нарешті, до оволодіння повноцінною професійною діяльністю. Для викладачів – розробників моделі – цей рух має зворотний напрямок – від діяльності загалом до складових частин і, нарешті, до елементів. При цьому не можна випускати з уваги ті взаємозв'язки, які і забезпечують цілісність. Саме при моделюванні професійної діяльності в освітньому процесі виявляються дидактичні принципи систематичності, послідовності і доступності в навчанні. Заключний етап – проектування освітнього процесу, елементи якого проектуються з урахуванням наростаючого рівня складності його параметрів.

Проблема вибору оптимальних дидактичних умов реалізації «вимагають формалізації моделювання інтеграційного курсу і методики його викладання. Вдосконалення будь-якої діяльності рано чи пізно приводить до постановки завдання її алгоритмізації. Проте в даний час фактично не існує достатньо надійних шляхів алгоритмізації моделювання інтеграційних курсів, хоча спроби виявити такі шляхи були як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях. Можливо, що повністю задача формалізації створення інтеграційних курсів вирішена бути не може. Слід віддавати собі звіт в тому, яка частина цього завдання піддається рішенню» (Яворук 2000, 118).

Алгоритмізацію трактують як знаходження за даним формулюванням завдання алгоритму її вирішення. Алгоритм – це “спосіб (програма) рішення обчислювальних і інших завдань, точно приписуючий, як і в якій послідовності отримати результат, однозначно визначуваний результатними даними” (Прохоров 1991, 33). М. Новоселов алгоритм визначає як “систему правил (розпоряджень) для ефективного вирішення завдань” (Аверинцев 1989, 20). Уперше в контексті освіти алгоритмізація досліджена Ланда (Ланда 1966).

Зокрема, Сергєєнок виділяє такі етапи конструювання інтегративного курсу (Сергєєнок 1992, 90):

- визначення мети курсу;
- підбір об'єктів інтеграції і виділення системотвірного стрижня;
- створення власне структури курсу;
- оцінка інтегрованості змісту курсу;
- організація процесу навчання за створеною програмою;
- оцінка ефективності курсу;
- коректування результатів.

Перші чотири етапи складають змістово-процесуальну сторону конструювання, а подальші три, відповідно, - процесуально-організаційну.

Д. Ровкін пропонує такий алгоритм конструювання змісту інтегративного курсу (Ровкін 1997, 139): виявлення джерел інтеграції;

• планування бази інтеграції і напрямку інтеграції;

• відбір, структуризація, систематизація змісту освіти у вибраному напрямі інтеграції;

• визначення формального обсягу зразка, конструйованого змісту по заданих значеннях інтегративності, системності, систематичності;

- планування і конкретизація цілей навчання;
- обчислення і планування витрат часу на засвоєння.

Проектування змісту інтегративного курсу пропонується за таким алгоритмом (Кузнецова 1991, 37):

• розробка технічного завдання на проектування інтегративного курсу, тобто визначення вхідних і вихідних параметрів, просторово-часового положення, цільової функції курсу;

• розробка змісту курсу на рівні робочої програми за допомогою логічного експерименту;

• розробка методичного забезпечення курсу;

• коректування змісту курсу в реальному експерименті.

Пропонується модель алгоритму побудови інтегративного курсу (Яворук 2000, 122), а саме:

• вивчення потреб системи природничонаукової освіти, які могли бути задоволені за допомогою інтегративного курсу;

• формулювання мети, завдань і функцій інтегративного курсу, принципів і критеріїв відбору його змісту;

• відбір змісту інтегративного курсу відповідно до сформульованих цілей і завдань курсу, на основі сформульованих принципів і критеріїв;

• визначення структури курсу, розробка його програми;

• визначення дидактичних вимог до організації навчального процесу;

• експертиза (рецензування) програми фахівцями з погляду змісту, з погляду вимог до процесу навчання;

• уточнення навчальний-тематичного планування і підходів до організації навчальний-пізнавальної діяльності що вчать на заняттях інтегративного курсу;

• впровадження інтегративного курсу в навчальний процес, апробація авторської методики навчання;

• вивчення результатів навчання, порівняння отриманих результатів з передбачуваними;

• формулювання висновку про те, чи досягнута поставлена мета. При необхідності коректування змісту, структури навчальної програми, навчальний-тематичного планування, методики викладання.

Аналогічно до узагальненого алгоритму дидактичного проектування навчальної дисципліни (Кожевников, 1994) можна запропонувати алгоритми проектування інтегративних курсів:

• побудову дерева цілей (умінь);

• побудову дерева знань;

• побудову дерев експертиз (контролю, аналізу, оцінки, діагностики) і корекції умінь та знань;

• побудову інваріантних циклів знань і умінь;

• побудову інваріантних модулів навчання;

- побудову дерева навчання;
- побудову узагальненої формули навчання;
- визначення змісту функціонування;
- розробку лекційного курсу;
- розробку інформаційної технології навчання;
- формування системи методів, засобів і форм вивчення дисципліни;
- повторення вищеназаних пунктів для уточнення раніше прийнятих рішень.

Розроблено когнітивний-алгоритмічний підхід до інтеграції змісту програм загальної і професійно-технічної освіти (в термінології Росії – початкової професійної освіти) (Мирошніченко 2003, 12-13). Зазначено необхідність інтегративного підходу до координації змісту навчання загальноосвітньої та професійно-технічної школи. Обов'язковою умовою успішності застосування експертних методів є алгоритмізація цього процесу. Тільки в цьому випадку можливо забезпечити достовірність отриманої інформації і визначити межі допущеної похибки. Пропонований ними алгоритм визначення значень параметрів навчальних елементів для інтеграції змісту програм загальної і професійної освіти складається з настановного, діагностичного, координаційного, конструктивного етапів і експертизи.

Настановчий етап припускає конкретизацію цілей професійної освіти і інших чинників, визначення напрямів підвищення ефективності раціоналізації навчання.

В основі діагностичного етапу лежить аналіз професійної діяльності по кожній професії початкової професійної освіти з метою виявлення значущості елементів професійної діяльності. Результат проєктується на початкову професійну освіту з тим, щоб змінити, у разі потреби, рівні засвоєння навчальних елементів. Інтеграція здійснюється між елементами професійної діяльності і професійної підготовки в рамках початкової професійної освіти і елементами професійної діяльності, загальноосвітньої підготовки (провідним орієнтиром є: цілі навчання, специфіка навчання, рівень навченої що навчаються, встановлені раніше міжнаукові зв'язки). Комбінаційні рішення обумовлюються цілями професійного навчання, рівнем і особливостями розвитку учнів і іншими чинниками.

Координаційний етап: під координацією розуміється узгодженість змісту стандартів різних загальноосвітніх областей (загальнотеоретичний рівень засвоєння), навчальних програм (рівень навчального предмету), підручників, допомоги і т. д. (рівень навчальної інформації) з погляду спільності об'єктів, що вивчаються, понять, явищ, процесів і т. д., що представляються як навчальні елементи, і час їх вивчення. В ході координації відбувається відбір навчальних елементів. Координація послідовно реалізується на рівні загальнотеоретичному рівні, рівні навчального предмету, рівні навчальної інформації. Результатом є сукупність навчальних елементів, выстаиваемых потім в інформаційно-семантичну модель, яка оформляється для реалізації наступного етапу.

Мета експертизи полягає у відборі навчальних елементів, рівня їх вивчення по таксономії навчальних цілей. Педагогічна експертиза полягає в ухваленні розрахунковою групою рішення про проведення експертизи з призначенням відповідальних за її проведення, складанні плану проведення експертизи, визначенні процедури проведення експертизи і критеріїв відбору кандидатів в експерти. Розробки анкет компетентності при формуванні експертної групи (метод самооцінки, метод аргументації, метод анкетних даних), проведення опиту серед кандидатів в експерти. За наслідками експертизи будується логічна структура інформаційно-семантичної моделі, яка піддається також експертизі. На конструктивному етапі відбувається формування змісту початкової професійної освіти. Аналіз та розвиток цих досліджень дозволив розробити триплетний алгоритм для інтегративного курсу, яка складається з трьох основних складових: діагностичної, структурної та колекційної.

Висновки

У структуруванні інтегративних курсів різні автори пропонують різні послідовності дій, що свідчить про недостатню розробленість педагогічних аспектів проблеми. Інтегративні курси та їх методики створюються різними авторами на різних методологічній та психолого-педагогічних засадах, відповідно до профілю і рівня освіти автора і його особистого педагогічного досвіду, що приводить до низки суперечностей. Фактично кожен з авторів пропонує власний алгоритм роботи над створенням інтегративного курсу. Іноді вони демонструють ці алгоритми на прикладі створення власного курсу, іноді вони виписують їх в явному вигляді.

В ідеалі розробка всієї системи формувального обґрунтування повинна привести до ситуації, коли інтегративні курси, що включають конкретні засоби діяльності в їх системі, будуть не початковим пунктом розгортання нормативної сфери, а продуктами ієрархізованої системи наукового обґрунтування, тобто дійсно кінцевими проєктами навчання.

Наукові джерела

- Алексюк, А. М. 1998. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник. Київ: Либідь.
- Андрєєв, О. О. 2013. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання: монографія Харків: Міськдрук.
- Архангельский, С. И. 1980. Учебный процесс в высшей школе: его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа.
- Бабанский, Ю.К. 1977. Оптимизация процесса обучения. Москва: Просвещение.

- Безрукова, В.С. 1994. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург.
- Беляева, А.П. 1997. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. СПб-Радом: Институт профтехобразования РАО.
- Берулава, М.Н. 1998. Теоретические основы интеграции образования. Москва: Совершенство.
- Боришполенць, О. Т. 2009. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навч. посібник. Київ: Міленіум.
- Бугайчук К. Л. 2016. «Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів». Інформаційні технології і засоби навчання: 1–18.
- Гершунський Б.С. 1979. «До питання про суть законів педагогіки». Сов. педагогіка: 7.
- Гончаренко С.У. 2002. «Дидактична концепція змісту освіти». Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця: 22-26.
- Гуревич, Р.С. 1998. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. Київ: Вища школа.
- Давыдов В. П. 2002. «Теоретические и методические основы моделирования процесса профессиональной подготовки специалиста». Инновации в образовании: 62–83.
- Дмитренко Т. О. 1994. «Процеси інтеграції в автодидактичній системі». Інтеграція елементів змісту освіти: педагогічна практика і філософія освіти: матеріали Всеукр. конф. Полтава: ПОПОПП: 18–19.
- Ившина Г. В. 2002. «Инвариантный подход к проектированию и применению информационных технологий в образовании». Педагогическое образование и наука: 41–46.
- Калапуша, Л. Р. 1982. Моделивання у вивченні фізики. Київ: Радянська школа.
- Кинелев В.Г. 1994. «Фундаментализация университетского образования». Высшее образование России: 4.
- Кожевников Ю. В. 1994. «Проектирование компьютерных дидактических систем на основе структурных инвариантов». Интегрированные системы обучения.
- Козловська, І.М. 1999. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Львів: Світ.
- Козяр М. М. 2010. «Віртуальний університет: перспективи переходу на новий тип освіти». Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. Київ, Вінниця: Планер: 40–45.
- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні: нова редакція / НАПН України. URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukraini-nova-redaktsiya/>
- Костікова, І. І. 2015. Електронна педагогіка: монографія. Харків: Смуґаста типографія.
- Криштанович М. Ф. 2020. «Теоретико-методологічна основа забезпечення дистанційного навчання студентів-правників». Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ: 48–52.
- Левшин, М. М. 2001. Інваріанти навчальної діяльності неперервної освіти. Київ: НТУ «ХП».
- Лещенко М. П. 2013. «Розвиток інформаційно-комунікаційних і медіа компетентностей учителів у міжнародному педагогічному просторі». Інформаційні технології і засоби навчання. 13–28.
- Лігоцький, А. О. 1997. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. Київ: Техніка.
- Музиченко В. 1997. «Філософські засади структурного методу пізнання». Філософські пошуки: 51–56.
- Надольний, І. Ф. 1999. Філософія: навчальний посібник. Київ: ВІКАР.
- Онкович Г. В. 2007. «Медіа-педагогіка і медіа-освіта: поширення у світі». Дивослово: 2–4.
- Подласый, И.П. 2001. Педагогика. Москва: ВЛАДОС, Кн.1: Общие основы. Процесс обучения.
- Прохоров, А. М. 1991. Большой энциклопедический словарь: в 2-х т. Москва: Советская энциклопедия.
- Рыжаков М.В. 2002. «В третий раз в первый класс». Педагогика: 3-13.
- Сергеенок, С. А. 1992. Дидактические основы построения интегрированных курсов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. СПб.: РАО.
- Смирнова І. М. 2017. «Методологічне підґрунтя інформаційно-технологічної підготовки майбутніх учителів технологій до розроблення і використання електронних освітніх ресурсів». Modern Methodology of Science and Education: proceedings of the International Scientific Conference, 18 september, 2017, Warsaw, Poland. Warsaw: RS Global: 51–57.
- Собко Я. 2002. «Дидактика інтегративних курсів: становлення, сутність та перспективи». Педагогіка і психологія професійної освіти: 99-106.
- Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.Б. Краевского. 1983. Москва: Педагогика.
- Харабет В. 2002. «Методи проектування педагогічних систем професійної освіти». Педагогіка і психологія професійної освіти: 37–45.
- Чапаев, Н. К., 1998. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: дисс. докт. пед. наук, 13.00.01. Екатеринбург.

Чернилевский, Д.В. 2002. Дидактические технологии в высшей школе. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
Яворук, О. А. 2000. Теоретико-методические основы построения интегративных курсов в школьном естественно-научном образовании: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 Челябинск.

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНТЕГРАТИВНИХ КУРСІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Стечкевич О.О.

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

Анотація. Інтегративні курси та їх методики створюються різними авторами на різних методологічній та психолого-педагогічних засадах. Тому значна кількість створених на емпіричному рівні інтегрованих курсів викликає сумніви щодо їх якості та результативності. Необхідне створення теорії інтегративних курсів, яка повинна спиратися не лише на експериментальні розробки, а на об'єктивні дидактичні закони, які піддаються багаторазовій перевірці у багатоаспектних умовах реального навчального процесу. Для цього формулюємо принципи побудови інтегративних курсів (гуманізації освіти, ефективності навчання, цілісності та спеціалізації, професійної спрямованості навчання: гармонізації тощо). Впровадження інтегративних курсів передбачає також нові підходи до методичного забезпечення навчального процесу. Для цього нами розроблено критерії доцільності впровадження інтегративних курсів у професійно-технічних навчальних закладах. Проаналізовано можливості моделювання функціональних характеристик та дієвості інтегративного курсу. Апробована система формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів концептуально обґрунтованою низкою педагогічних умов.

Ключові слова: історико-теоретичний аспект функціонування інтегративних курсів у професійній освіті.

HISTORICAL AND THEORETICAL ASPECTS OF THE INTEGRATIVE COURSES FUNCTIONING IN PROFESSIONAL EDUCATION

Stechkevich O.O.

Candidate of Pedagogic Science, Docent, National University "Lviv Polytechnic", Lviv, Ukraine

Annotation. Integrative courses and their methods are created by different authors on different methodological as well as psychological and pedagogical bases. Therefore, a significant number of integrated courses created at the empirical level raises doubts about their quality and effectiveness. It is necessary to create a theory of integrative courses, which should be based not only on experimental developments, but on objective didactic laws that can be tested multiple times in the multifaceted conditions of the real educational process. To do this, the principles of building integrative courses (humanization of education, effectiveness of education, integrity and specialization, professional orientation of education: harmonization, etc.) are formulated. The introduction of integrative courses also involves new approaches to methodological support of the educational process. For this purpose, criteria for the feasibility of implementing integrative courses in vocational and technical educational institutions have been developed. The possibilities of modeling the functional characteristics and effectiveness of the integrative course are analyzed. A proven system of formation of information and communication competences of future teachers is conceptually grounded with a set of pedagogical conditions.

Keywords: historical and theoretical aspect of functioning of integrative courses in professional education

РОЗДІЛ 2. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕРІОДУ ПОСТПАНДЕМІЇ ТА В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЧАСУ

Ладогубець Н.В.

Кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0003-4321-3201

Лузік Е.В.

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-5436-0234

Семиченко В.А.

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-9034-8187

Світова тенденція гуманізації освіти і, особливо, вищої, ставить перед педагогічними працівниками завдання – забезпечити умови реалізації студентами повноцінної суб'єктної позиції. Декларативне проголошення статусу студента як суб'єкта професійної підготовки не призведе до позитивних зрушень, якщо не буде супроводжуватись зміною застарілих установок всіх учасників освітнього процесу. Це передбачає надання їм права не тільки на активну навчальну і самостійну роботу, а й на власну думку, рефлексивний аналіз поточних подій, оцінку їх з точки зору життєвої перспективи і базових особистісних цінностей. Ті кардинальні зміни, що відбулись як у вітчизняному, так і у світовому суспільстві (пандемія, війна), обумовили, з одного боку, необхідність виявлення нових психологічних явищ і тенденцій у системі підготовки майбутніх фахівців, а з іншого, формування у студентів усвідомленого ставлення до своєї життєдіяльності на основі не декларованого, а реального рефлексивного підходу (Семиченко 2002; Семиченко 2007).

Теоретичні та емпіричні доведення, що при традиційній (класичній) системі навчання в закладах вищої освіти студенти не відчують себе повноправними суб'єктами освітнього процесу, не мають відповідної мотивації отримувати якісну професійну підготовку, пов'язану з їхнім особистісним становленням та професійним розвитком, підтвердили думку науковців, що із навчальної діяльності сучасної освітньої системи фактично виключено психологічну складову, що обумовило необхідність дослідження сформованості у студентів усвідомленого ставлення до навчального процесу у ЗВО. Це означає, що сучасний освітній процес потребує не лише допуску, а й стимулювання критичного ставлення студентів до системи навчання: доцільності визначення його змісту, професійної необхідності і життєвої значущості окремих дисциплін, якості педагогічної праці. Не менш важливим є формування в студента критичного ставлення до себе, здатність своєчасно виявляти і усвідомлювати психологічні проблеми, що виникають в діяльності міжособистісних відносинах. З метою виявлення, наскільки охоплюють сучасні студенти навчальний процес ЗВО рефлексивними дослідницькими процедурами, що сприяють більш повному осмисленню і розумінню подій, які здійснюються під час освітнього процесу, підвищенню можливості вибору більш оптимальних стратегій пізнання та поведінки із своєчасним привнесенням коректив; формуванню і подальшому розвитку критичного мислення (W.; 1991; M.; P., 1992), було розроблено пілотний проект «Освітній процес ЗВО очима студентів», основна ідея якого полягала у виявленні психологічних складових навчального процесу системи професійної підготовки, що обумовлені соціально-особистісними обставинами суб'єктів освітнього процесу: мікросоціальними змінами у суспільстві; соціальними відносинами у ЗВО; психолого-педагогічними взаєминами основних суб'єктів освітнього процесу, ігнорування яких може призводити не лише до зниження якості навчання, а й до помітних особистісних деформацій всіх учасників цього процесу (Б.; 2006; С.; 2013)

Метою даного дослідження є розкриття на основі емпіричних даних ставлень студентів до основних аспектів навчального процесу. Результати дослідження були отримані впродовж 2008–2020 років на таких контингентах студентів: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦІППО), Університет менеджменту освіти (УМО), спеціальності: психологія, менеджмент освіти; Університет сучасних знань (УСЗ): психологія, право, менеджмент, економіка, Київський національний університет імені Тараса Шевченка (КНУ): психологія, філологія, біологія; Національний авіаційний університет (НАУ): практична психологія.

1. Самооцінка студентів як представників соціальної групи молоді України

1.1. Методом незакінчених речень виявлялись думки студентів щодо молоді та її стосунків з державою. Спочатку пропонувалось доповнити фразу «Сучасна молодь...», були отримані такі варіанти відповідей: «... це ми»; «дуже пасивна, не має амбіцій»; «прагне лише розважатись»; «не вміє цінувати те, що має; забагато скаржиться; робить щось, бо «модно»; «втрачає життєві цінності та традиції»; «всебічно розвинена»; «майбутнє держави»; «успішна і талановита»; «дуже розбещена»; «активна та прогресивна»; «ділиться на 2 типи: ті, які нічого не хочуть, з багатих сімей, в них і так все буде, і ті, хто самі досягають цілей»; «відображення майбутнього країни, прагнень і досягнень прогресу, нові сторінки у розвитку суспільства»; «це перспективне покоління, яке розвиватиме державу» та ін.

Методом контекст-аналізу були розділені такі категорії відповідей:

1) такі, що фіксують позитивні якості сучасної молоді: «інтелектуально розвинена», «має багато можливостей», «це майбутнє нашої держави, її наріжний камінь», «люди, які мають бажання розвиватись задля свого майбутнього», «дуже активна та енергійна»; «надія нашої країни»; «сміливіша, активніша, ініціативніша, аніж минулі покоління»;

2) містять негативну оцінку сучасної молоді: «безграмотна», «дуже ледача, невмотивована»; «зациклена на матеріальних цінностях», «не дуже освічена», «індиферентна», «не має цінностей», «замало читає», «занадто заангажована корупцією, соціальною нестабільністю та політичною ситуацією», «не має бажання дорослішати»;

3) містять нейтральну оцінку: «незахищена»; «має визначитися із своєю метою»; «інформаційно скерована», «дуже відрізняється від молоді за радянських часів», «навчається, працює, крутиться, як може»;

4) містять амбівалентну оцінку – водночас і позитив, і негатив: «дуже багато хоче від життя, але не завжди щось робить, щоб цього досягти»; «має багато виборів, але часто просто не хоче обирати»;

5) звинувачують зовнішні обставини у проблемах сучасної молоді: «дуже залежить від інформаційних технологій», «позбавлена державної підтримки»).

Дослідження проводилось у 2008–2018 роках, що дозволило співставити відповіді студентів в умовах «мирного» і «кризового суспільства. У 2021 році дослідження було знов повторено.

У 2012 році відповіді студентів розподілились таким чином: позитивні відповіді – 44,4%, негативні – 28,9%, амбівалентні – 11,1%, нейтральні – 15,6%.

У 2014 році позитивні відповіді склали 22,2%, негативні – 44,5%, нейтральні – 11,2%. Відсутні амбівалентні висловлювання, але з'явилися зовнішньозвинувачувальні відповіді – 11,2%.

У 2018 році: позитивні відповіді – 20,0%, негативні – 60,0%, амбівалентних відповідей не виявлено, нейтральні – 20,0%.

У 2021 році, у цілому, спостерігається збереження критичної оцінки опитуваних до молоді. Позитивні відповіді склали 19,4%, негативні – 57,0%. Характерно, що не виявлено амбівалентних і нейтральних оцінок, тоді як кількість учасників, що перекладають відповідальність на зовнішні обставини, значно збільшилася – 23,6%.

1.2. Речення «Сучасний студент...» виявляло, чи переносять учасники ці оцінки на самих себе як представників соціальної групи студентства.

Розподіл відповідей здійснювався за такими ж категоріями, що у попередньому випадку:

1) Відповіді, що містять позитивну оцінку: «це досить різнобічна особистість, у якої є бажання навчатися і дізнаватися щось нове і цікаве»; «весела людина, в якій купа проблем, але вона не падає духом»; «еліта молоді»; «розумна, творча і цілеспрямована людина з широкими життєвими перспективами і цілями», «це джерело інновацій та ініціатив», «багатогранно розвинена особистість», «намагається вибороти право отримати достойне робоче місце», «вміє викручуватись з будь-яких ситуацій; «значно швидше дорослішає, ніж минуле покоління».

2) Відповіді, що містять негативну оцінку: «часто безвідповідальна людина, що не сприймає серйозно життя»; «ледача істота, яка хоче мати диплом»; «заклопотаний, втомлений і розчарований у сучасній системі освіти і викладачах», «неосвічений», «звук, що гроші вирішують усе»; займається зовнішністю більше, ніж інтелектом».

3) Відповіді, що містять нейтральну оцінку самого студентства: «людина, яка зовсім не має вільного часу», «людина, що навчається у закладі вищої освіти», «це я», «це людина, яка прагне знань, щоб заробляти гроші», «багато часу втрачає на інтернет», «на іспиті згадає те, про що ніколи не знав», насолоджується життям попри навантаження у навчанні».

4) Відповіді, що містять амбівалентну оцінку – водночас і позитив, і негатив: «спочатку натхнення, а згодом позбавлення крил створенням хибних цінностей». «людина, яка має багато можливостей та відсутність бажання навчатися», «не бажає вчитися, а хоче працювати».

5) Відповіді, що характеризують вплив на студента певних обставин: «жертва освітніх недоліків», «предоставлений сам собі», «має багато труднощів з працевлаштуванням», «не відчуває, що комусь потрібен».

У 2012 році позитивні оцінки надали 40,0% учасників, негативні – 26,6%, амбівалентні – 6,7%, нейтральні – 20,0%, посилання на зовнішні обставини – 6,7% учасників.

У 2014 році відповіді розподілились однаково (по 22,2%) за всіма основними позиціями (негативні, позитивні, амбівалентні, нейтральні оцінки), лише за позицією «зовнішні обставини» вони дещо зросли (11,2%).

У 2018 році: позитивні оцінки – 40,0%, негативні – 20,0%, нейтральні – 30,0%, посилання на зовнішні обставини – 10,0%.

Результати опитування, проведеного в «мирний» період, засвідчили, що відбувалося помітне зниження позитивних оцінок, дещо знизилася і кількість негативних оцінок. Але зросла кількість амбівалентних оцінок і уваги до причин, що заважають студентам. Увага студентів дещо змістилась з однозначного оцінювання на всебічний аналіз ситуації і визначення причин недоліків сучасного студентства, хоча ця тенденція є поки що слабкою. В умовах же різкої зміни суспільних умов (пандемія, війна) помітно підвищилася доля позитивних оцінок і нейтральних, водночас зменшилася ступінь незадоволення позицією студентства.

Сьогодні ж, коли очікування позитивних суспільних змін внаслідок Революції гідності не виправдалися, спостерігається зменшення числа позитивних відповідей (27,8%) при суттєвому збільшенні негативних оцінок (50,0%). Відмічена також відсутність нейтральних і амбівалентних оцінок, тоді як доля відповідей, що перекладають відповідальність на зовнішні обставини, помітно зросла (30,8%).

1.3. Наступний блок речень стосувався ставлень студентів до вищої освіти. Відповіді щодо вищої освіти («Вища освіта сьогодні...») диференціювались таким чином:

1) Позитивні: «дуже важлива для кожного»; «є невід'ємною частиною життя кожного»; «використання світових тенденцій розвитку і використання кращого досвіду в галузі підвищення кваліфікації спеціалістів», «доступна кожному», «сприяє поглибленню знань, набутих раніше», «є перепустка у щасливе майбутнє».

2) Негативні: «зовсім не відповідає міжнародним стандартам»; «це корупція, стягування грошей, тотальне хамство з боку педагогів, відсутність культури поведінки»; «в Україні жахлива, наша країна дере все, що є за кордоном, але все переробляє по-своєму і виходить ще гірше, у нас немає нічого свого»; «в нашій країні десь на рівні 18 століття»; «гірша, ніж була раніше», «недосконала, неякісна», «в більшості

випадків не дає нічого», «коштує дуже дорого», «просто формальність, галочка», «втратила свою колишню якість», «не гарантує отримання робочого місця за професією», «занадто наукова і обов'язкова», «стає формальністю», «має невисокий рівень навчання».

3) Нейтральні: «потребує змін, бо стосується процесу навчання»; «це навчання, як знаходити і обробляти інформацію у подальшому»; «не ознака «надзвичайного розуму», «не гарантує працевлаштування», «не надає людині перспектив після її закінчення, «є невимогливою».

4) Амбівалентні: «доступна не кожному, але необхідна всім»; «потрібна, але практика важливіша»; «не в найкращому стані, але «маємо те, що маємо», «вкрай необхідна, навіть якщо і не бажаєш її отримати», «потрібна кожному, але для галочки, для диплому», «дає занадто багато інформації, але мало практики».

5) Зовнішні обставини («недостатньо оцінена роботодавцями»).

Розподіл оцінок у 2012 році мав такий вигляд: позитивні оцінки - 35,6%, негативні - 44,4%, нейтральні - 13,3%, амбівалентні - 6,7%. У 2014 році на позитивні відповіді припало лише 16,6%, тоді як доля негативних оцінок склала 66,7%. Амбівалентні відповіді надали 5,6%, нейтральні - 11,2%.

У 2018 році позитивні оцінки склали 40,0%, негативні - 30,0%, нейтральні - 20,0%. Ще 10,0% учасників звертають увагу на зовнішні обставини.

Отже, критичність студентів щодо системи вищої освіти в умовах мирного часу помітно зростала; у період стрімких соціальних змін вона стала більш ліберальною. Але сьогодні, коли країна переживає наслідки пандемії і війни, вітчизняна система професійної освіти оцінюється студентами вкрай критично. Доля позитивних відповідей склала 13,9%, негативних - 77,8%, таких, що переносять відповідальність на зовнішні обставини - 8,3%. Характерно, що в останній категорії з'явилися варіанти відповідей, які у попередні роки були відсутні («надмірно залежна від політики», вища освіта «деградує в нашій країні, але дуже ефективна за кордоном», «нікому в цій країні не потрібна».

2. Особливості системи вищої освіти в ЗВО України

Наведені емпіричні дані були отримані традиційним для вітчизняної психології номотетичним підходом, що презентує результати по виборці в цілому. Але не менш цікавим завданням був перехід на ідеографічний підхід, що передбачав врахування думок кожного учасника.

У цьому плані великі можливості для виявлення того, як сприймається студентами навчально-виховний процес закладу вищої освіти у процесі вивчення таких дисциплін, як педагогіка і психологія вищої школи, методика викладання профільюючих дисциплін, які сьогодні викладаються на старших курсах бакалаврату, або в магістратурі. Там складаються реальні умови для рефлексивного аналізу студентами процесу професійної підготовки як органічної складової навчальної діяльності. Отримані на основі такого аналізу матеріали дозволяють викладачам глибше зрозуміти, як виглядає навчальний процес з позицій студентів, а отже - окреслити шляхи його оптимізації.

Під час вивчення наведених вище дисциплін давались наступні завдання: охарактеризувати стан вищої освіти у світі, Україні, конкретному ЗВО; висловити прогнози щодо вищої школи майбутнього; розкрити труднощі, які виникали під час навчання; розкрити недоліки і визначити очікування студентів від основних організаційних форм навчання (лекцій, семінарських занять, самостійної роботи, оцінювання результатів діяльності), вимоги і очікування студентів від діяльності викладачів; усвідомлення студентами власної позиції, самооцінка власної діяльності, системи цінностей, тощо.

Нижче наведені точки зору конкретних студентів. Для попередження смислових викривлень тексти висловлювань надаються мовою оригіналів.

2.2. Яким бачить молодь майбутнє вищої професійної освіти?

У 2009 році, в основному, студентів цікавили стосунки між державою і освітою. Ось достатньо типова модель оптимізації навчання у вищій школі, що пропонувалась:

- Освіта повинна стати державною. Держава повинна визначити напрям, перспективи і потреби спеціалістів кожної галузі. Відповідно, випускники ЗВО гарантовано отримували б робочі місця.

- Освіта повинна бути безкоштовною. Платна освіта позбавляє можливості навчання людей з обмеженими матеріальними ресурсами, а держава повинна бути зацікавлена в максимальному використанні всіх громадян, що мають здібності і бажання до навчання.

- Держава повинна максимально рекламувати і стимулювати бажання отримати освіту в галузях, що мають відношення до фундаментальних знань. Увесь ресурс повинен бути спрямований на створення інтелектуального ресурсу, який дозволяє здійснити цивілізаційний прорив, вийти на новий виток НТР (науково-технічної революції).

- Держава повинна налагодити чітку систему підготовки управлінців, які здатні приймати рішення і не боятися відповідальності за їх виконання.

- Держава повинна змінити ставлення і підняти престиж самих головних соціальних професій - вчителів і лікарів. Це дозволить здійснити стрибок в якості здоров'я населення і рівні підготовці школярів - потенціалу вищої школи.

- Вивчення дисципліни повинне відбуватись через розкриття сутності, що лягає в основу всіх конкретностей. Студентам необхідно дати метод формування і отримання знань, щоб вони на основі цього методу отримували свої знання, а не заучували терміни.

- Необхідно враховувати закономірності засвоєння знань і законів предмета. У кожній темі треба виділяти інваріантні поняття, закони і задачі, при рішенні яких відбувається становлення не тільки предметних, а і логічних дій.

У 2021 році були отримані відповіді зовсім іншого змісту:

- У майбутньому, у зв'язку з відмовою від статичного навчання і вибором рухомої та модифікованої освіти, з'являється можливість вводити нові механізми, які неможливо увявити в статистиці. Такі механізми забезпечать тотальну гейміфікацію навчання, коли у навчанні будуть використовуватися ігрові елементи.

- Через те, що життя змінюється надзвичайно швидко, людям необхідно постійно оновлювати свої знання. Замість відвідування розрізаних курсів підвищення кваліфікації, університети розпочинають пропонувати позитивний контракт на навчання, і тоді ЗВО приймуть роль особистих консультантів та радників протягом усього життя.

- У майбутньому активною складовою концепції «навчання протягом життя» будуть «університети третього віку» для літніх людей, що вже не працюють на оплачуваних посадах, але прагнуть отримувати знання відповідно до часу.

- Сьогоднішній студент розраховує лише на знання викладача, лектора, професора, які він може отримати в аудиторії. У майбутньому сприйняття зміниться: люди будуть вбачати у всьому знання: різноманітні гаджети, книги, всесвітня мережа і т.д. При цьому важливо: акцент зміниться від комунікації з конкретним експертом (викладачем) до створення колективного розуму та колективних знань.

- Дігіталізація освіти, розвиток цифрових бібліотек та цифрового книговидання стануть основою у майбутньому і будуть підтримуватися на рівні державної політики. В той же час з постійною дігіталізацією навчання будуть змінюватися люди, в тому числі на біологічному рівні. У майбутньому новітні технології будуть змінювати наші тіла, способи прийому та опрацювання інформації нашим мозком. І це вже зараз можна помітити, коли молоді люди все швидше і швидше переходять «від тексту до сенсора».

Я вважаю, що в майбутньому у ЗВО з'являться спеціальності, які будуть вузькоспрямовані на майбутню професію, а загальні предмети, що розширюють кругозір, зовсім зникнуть. На зміну класичній освіті прийде бізнес. Вже зараз можна простежити цю тенденцію. З уведенням системи «бакалавр-магістр» в університеті панує конкуренція. Нові студенти думають тільки про те, якби отримати хороші оцінки, набути потрібну кількість пунктів, отримати бажану професію.

З наведеного вище аналізу видно, що зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, докорінним чином можуть змінювати ставлення нового покоління до системи вищої освіти. І хоча не з усіма позиціями цього майбутнього правознавця (виключення з програм предметів, що формують світогляд, домінування ігрових засобів навчання) можна погодитися, ігнорування викладачами поглядів молоді щодо перспектив розвитку вищої професійної освіти неминуче може призвести до поглиблення розриву між поколіннями (УЗС, право).

2.2. Оцінка студентами існуючої системи вищої освіти

У всьому цивілізованому світі йде боротьба за молодь, що навчається. Інтернет заповнено запрошеннями молоді на навчання в розвинуті країни світу. При цьому багато країн пропонують навчання за рахунок сторони, що приймає, тобто безкоштовно. Безумовно, вони розуміють, що зможуть залишити потім у себе найбільш талановитих, і таким чином компенсувати з прибутку від їх роботи всі затрати на підготовку молодих фахівців.

Студентів вкрай турбують питання, пов'язані із ставленням суспільства до вищої освіти; вони відверто висловлюють свої критичні думки: «Фахівець із вищою освітою у переважній більшості, має низький соціальний статус, його високий освітньо-культурний рівень не є визначальним фактором кар'єрного зростання і професійної самореалізації. Публічна неграмотність і неосвідченість не є перепорою на шляху до політичного олімпу, а диплом про вищу освіту, науковий ступінь або вчене звання можна купити. Управління системою освіти продовжує мати авторитарний характер. Науково необґрунтовані, безсистемні, політично кон'юнктурні «освітні реформи» пригнічують творчість, ініціативу і відповідальність науково-педагогічних працівників. Немає наступності в управлінських рішеннях, що породжує закономірний процес становлення і розвитку особистості того, хто навчається. Як наслідок, багатьом випускникам притаманне технократичне мислення, егоїзм і безвідповідальність» (КНУ, філолог).

Деякі студенти вказували, що під час навчання відчували значні труднощі. «Початок навчання в університеті – це так, ніби тебе кинули у відкритому морі: розумієш, що можливість потонути не менша, ніж врятуватися, але основне – це гребти (в нашому варіанті – працювати). Бо ж під лежачий камінь вода не тече, і лише працюючи, помиляючись, виправляючи свої помилки, прислуховуючись до порад досвідченіших, ми змогли подолати труднощі на початку навчання. А їх було достатньо – це і відставання при конспектуванні, незрозумілість завдань, нової термінології (яких було надто багато), недоспані ночі, коли ти намагаєшся зрозуміти те, що вчиш, а не просто зазубрити (УМО, психологи).

Щодо викладання в університеті – то тут, як і будь-де, траплялося різне: були викладачі, які просто вражали своїми знаннями, доступністю їх викладання, цікавістю підбраного матеріалу. Після таких пар хотілося щось робити, дізнаватися більше, а про те, щоб не підготуватися на таку пару, і мови не могло й бути (адже самому цікаво було, і ти розумів, для чого ти це робиш і як це тобі може згодитися). Як не дивно, такі викладачі і студентів розуміють, вони оцінюють їх не за висиджування на парах, а за їхню роботу, старання, виявлену цікавість до предмету. Вони не вимагають 100% присутності на парах, не відносяться

прискіпливо до студента, якщо той працює, змушуючи його робити нереальний для нього вибір – або працюєш, або вчишся (адже за стипендію не завжди проживеш та й без досвіду після університету на ринку праці не дуже цінуватимешся). На пари таких викладачів ти сам намагаєшся потрапити. Я вважаю, що це правильний підхід до викладання (КНУ, філолог).

Деякі відповіді студентів вказували на наявність дуже складних проблем, пов'язаних з навчанням. Так, розповідь студентки КНУ, що навчається в магістратурі, свідчить про емоційне вигорання і глибоку кризу: «Відверто зізнаюсь, зараз я докладаю менше зусиль, щоб досягти успіху в житті, ніж я це робила раніше. Справа у розчаруванні і втомі. До закінчення університету залишився лише один рік, а я навіть не знаю, що ж розуміють під студентським життям. Коли ти потрапляєш до університету, у тебе з'являється купа усіляких проблем, які суттєво відрізняються від тих, що були в школі. Дуже часто ЗВО та його викладачі просто ламають студента, ламають його особистість, часто не усвідомлюючи цього. Тиск викладачів з усіх предметів, напружена атмосфера, конкуренція в групі, бажання реалізувати себе, відсутність і брак часу на самореалізацію, проблеми вдома, пошук роботи і купа невдач, пов'язаних з цим – усе це впливає на особистість студента, «підкошує» його (КНУ, філологи).

Викладачі та студенти мають бути на одному рівні, вони мають співпрацювати для того, щоб кожен із них якнайкраще міг виконувати свої завдання, адже завдання викладача – навчати, а завдання студента – навчитись. Цього можна досягти лише у тісній співпраці» (КНУ, психологи).

3. Характеристика стану вищої професійної освіти в Україні

Для ефективного організації навчального процесу ми вивчали необхідність врахування очікувань, що є у студентів відносно тих або інших форм навчання, та їх оцінку реального досвіду реалізації цих форм на практиці. Розглянемо це на прикладі ставлень студентів до семінарських занять.

3.1. Розглянемо наступні варіанти відповідей: «Семінарське заняття формує у студентів знання та навички самостійно здобувати знання, самостійно аналізувати та систематизувати велику кількість інформації; розвиває пізнавальний інтерес, творче мислення, активізує увагу; на семінарі добре засвоюються основні поняття і наукові терміни дисципліни, закріплюється вміння оперувати інформацією; студент вчиться працювати з підручниками, посібниками та іншими джерелами інформації, включатися в обговорення певної проблеми, висловлюватися, аргументувати, відстоювати власну думку, вислухати опонента, знайти докази на його підтримку чи противагу; формує вміння дискутувати; дозволяє оцінити себе і інших за рівнем засвоєння навчального матеріалу; вчить студентів оперативного знаходити в пам'яті потрібну інформацію, мислити, формувати власний життєвий досвід» (ЦППО, менеджмент освіти).

Здавалось би, студенти, в цілому, здатні об'єктивно оцінювати значущість такої форми роботи. Але чи співпадає це з реальною ситуацією навчання, їх очікуваннями?

У ході виявлення очікувань студентів від навчального процесу було проведено невелике опитування. Ось декілька прикладів отриманих відповідей щодо того, як вони ставляться до семінарських і практичних занять:

«Від університетських практичних я очікую: інтересних завдань і занять, наповнених різними видами діяльності, які передбачають використання знань на практиці, залучають до використання передові технології» (НАУ, психологія).

«Очікую інтересних семінарів. Мені подобається використовувати отримані знання. Ну і очікую викладача, який буде оцінювати не тільки те, що ми перед парою встигли прочитати, а і навчить нас робити власні висновки» (КНУ, біологія).

«Почути інформацію, яка буде реально цікава, корисна, яку можна використати на практиці, а не купу води, яка нікому, по суті, не потрібна».

«Почути те, що не прочитаю у підручнику, залучити до дискусії викладача і студентів і почути нові, свіжі точки зору, потренуватись у публічних виступах» (УМО, право).

Зустрічались відповіді й іншого типу:

«Хочу показати викладачеві, що я розумний і начитаний, щоб потім «автомат» отримати».

«Хочу, щоб вони скоріше закінчилися, адже дуже багато часу йде на підготовку до семінарів» (КНУ, психологія).

«Я працюю на семінарах тільки тому, що так потрібно для диплома, а насправді всі знання, що я отримала в університеті за роки мого навчання, зовсім мені не знадобилися, коли я працювала» (УСЗ, менеджмент).

Стосовно цього студенти, що проводили опитування, висловились таким чином: «Ключовим очікуванням є можливість застосування вивченого матеріалу в реальному житті, тобто, на практиці. Таким чином, подібні заняття повинні бути наповнені матеріалом, який можна винести не тільки в пам'яті, а й у певних навичках: студент повинен сказати, що «я не тільки знаю і пам'ятаю, а ще й вмю» (НАУ, психологія). Що ж стосується суто теоретичних дисциплін, то серед очікувань можна виділити особливу думку стосовно того, що після подібних занять студент має думати, тобто не відтворювати певний набір теоретичних конструктів у пам'яті, а самостійно їх формувати за допомогою розвиненого мислення (ЦППО, менеджмент освіти). Найчастіше семінарське заняття є монологічним, а слухачі не надто поглиблюють власні знання з теми. Дуже часто буває так, що нерівномірно розподілений на доповіді час позбавляє можливості виступити всім бажаючим. Або форма проведення залучає лише підготовлених студентів, що

залишає решту осторонь обговорення, хоча це не означає, що вони не обізнані в даній темі (УСЗ, психологія).

Звичайно, можна говорити про незаперечну користь для розвитку пам'яті, уваги, подолання певних страхів перед аудиторією, виявлення властивостей характеру студента при репродуктивному стилі проведення занять; для продуктивного типу плюсами є розвиток критичного мислення, активізація мисленнєвих процесів загалом. Проте все це тьмяніє, коли мотивація студента невпинно надає.

У теорії це виглядає добре, але, як показує практика, насправді все не так добре. Переважна кількість семінарів проходить у вигляді зачитування знайденого матеріалу вголос. То чому ж семінари проходять не так продуктивно, як мали б? На мою думку, проблема в незацікавленості як студентів, так і викладача.

По-перше, часто викладачі дають можливість бажаним просто зачитати підготовлений текст, не уточнюючи нічого, не задаючи питань, бо так простіше, легше і в той час можна зайнятися якимось своїми справами. Ну а студенти цим залюбки користуються: вони не опрацьовують матеріал, не стараються знайти щось цікаве, а просто підбирають хоч щось. Коли ж викладач стимулює до роздумів, до обговорення, тоді студент відчуває діалог з викладачем, тоді йому простіше і цікавіше брати участь в процесі семінару.

По-друге, студенти в семінарах частіше бачать просто спосіб заробити бали, а не можливість отримати нові знання, то тут важливим завданням викладача є мотивування студента, показати, для чого йому це потрібно. Хорошою ідеєю є, наприклад, використання такого методу, як «мозковий штурм», коли викладач ставить певну проблему, а студентам потрібно, на базі знань, що стосуються даного семінару, знайти шляхи вирішення цієї проблеми. Коли студент знає, що за свою активність він отримає бали, які йому потрібні, він ретельно готуватиметься до семінару, шукатиме щось цікаве і захоче цим поділитися з іншими. І тільки тоді функція семінару буде виконана.

Отже, семінарське заняття буде справді продуктивним і виконуватиме свої функції лише у випадку зацікавленості викладача (правильній організації заняття), при мотивації у студента (ретельна підготовка, бажання поділитися, зацікавленість в отриманні нових знань), тобто коли буде правильна взаємодія учасників заняття» (УСЗ, право).

Важливе місце відводиться саме викладачу як регулятору цього процесу, який має бути компетентним, вміти активізувати студентів до роботи, зберігаючи регламент часу, і бути готовим до несподіванок (тому що семінар доволі-таки творча форма організації навчальної діяльності, де викладач не знає, що саме підготували студенти), що вимагає відповідної підготовки до занять: вибір теми, літератури, планування, постановка запитань, а також, в принципі, часовотратне написання конспекту, що є основним завданням на семінар і для студента, однак його ефективність доволі суперечлива (НАУ, практична психологія).

У процесі виконання колективного проекту «Організація та проведення семінарських і практичних занять у вищій школі» студентами-психологами КНУ імені Тараса Шевченка було узагальнено помилки, які спостерігаються у викладачів:

«Помилка 1. Неправильно побудований навчальний процес в групі.

Досить часто через те, що академічні групи закладів вищої освіти переповнені або занадто великі, викладач не може приділити кожному студенту належну кількість уваги, а деколи й не помічає багатьох охочих виступити. У такому випадку семінар чи практичні заняття можуть проходити досить монотонно, що потім може відобразитись на відвідуванні та присутності студентів на семінарах.

Помилка 2. Символічне оцінювання студента.

Іноді викладачі символізують оцінки (бали) в певні знаки, символи, «закарючки» – що може ставити студента у безвихідне становище. Часто викладачі взагалі не говорять про кількість отриманих балів. Студенти можуть дізнатись про оцінку напередодні перед іспитом, або на консультації з дисципліни.

Помилка 3. Досить сильне і надмірне навантаження першоджерелами.

На лекціях і на семінарах викладачі можуть давати досить багато інформації на самостійне опрацювання тільки з однієї дисципліни, що студент фізично не може зробити. А якщо і робить, то може приділяти менше уваги іншим предметам, що згодом може викликати погані оцінки з цих предметів. Інколи надмірне перевантаження першоджерелами спонукає студентів до прогулів лекцій. Інколи через незрозуміле тлумачення першоджерел студент може закинути навчання на другий план. Досить часто викладачі непрофільних предметів завантажують студентів великою кількістю першоджерел, хоча їх завданнями у цьому випадку є надання загальної інформації про предмет.

Помилка 4. Приділення уваги лише одному студенту («улюбленцю»).

Наприклад, це можуть бути діти їх колег, або просто люди, які більш симпатичні викладачеві за інших. Інколи викладачі опитують лише тих студентів, які сидять за першими партами, а на інших не звертають уваги. Через це у групі можуть виникати конфлікти.

Помилка 5. Упереджене ставлення до студентів.

Іноді через суб'єктивне слення викладача страждають студенти. Це може проявлятися через погане самопочуття чи настрої, певні особисті проблеми викладачів, які можуть виникати в сім'ї. Часом може страждати студент, який виділяється з натовпу своїми високими знаннями, які можуть бути вищими, ніж у самого викладача».

Крім того, були виділені такі недоліки в організації семінарських занять: велика кількість студентів в групі, внаслідок чого не всі можуть виступити і заробити бали; залежність оцінок від кількості відвідувань,

яка часто визначається тим, що деякі заняття приходяться на свята, а, отже, кількість занять в різних групах може помітно відрізнятись; одноманітність проведення семінарських занять, що виражається у читанні з листочка; зацікавленість у занятті самого викладача, який не підтримує дискусій студентів і забороняє запитання до себе; відхилення від теми семінарського заняття; зосередження на кількості балів, а не на осягненні суті предмету; неструктурованість заняття; відсутність ліміту часу для відповідей, внаслідок чого окремі студенти витрачають на відповіді багато часу, не даючи іншим можливості виступити; відірваність теми заняття від реальності, неструктурованість заняття; відсутність літератури; недостане знання викладачем теми заняття; зловживання оцінками за проходження особистісних опитувальників замість конструктивних дискусій; відсутність новизни знань, повторення лекційної інформації без додаткового поглиблення і аналізу; неготовність студентів до занять через низьку вимогливість викладача; недостатне знання викладачем теми заняття; запізнення викладача на заняття; відсутність зворотного зв'язку від викладача, його оцінки роботи групи.

4. Усвідомлення та самооцінка студентів у процесі самостійної роботи

Цікавими виявились думки студентів щодо ролі самостійної роботи у процесі навчання. Це питання актуальне тому, що сучасна система навчання значно більше, ніж раніше будується на самостійній роботі студентів.

4.1. При виконанні колективного проекту «Організація самостійної роботи студентів у вищій школі» студенти КНУ (майбутні психологи) на основі аналізу власного досвіду, здійснили узагальнення помилок, що допускаються викладачами при організації самостійної роботи:

«Розробка самостійної роботи студента вимагає великої логічної впорядкованості як лектора, так і студента. Часто мало підготовлена лекція (неструктурована, непослідовна, збіднена прикладами за життя тощо) відвертає увагу студента від основної думки, і це призводить у подальшому до проблем із самостійним опрацюванням матеріалу, або піл час підготовки до іспиту. Знання студентів, не закріплені понятійними або логічними зв'язками, мають погану збереженість. Особливо небезпечно це для дисциплін, що забезпечують фундаментальну підготовку.

Хоча в освітніх стандартах на позааудиторну роботу відводиться половина навчального часу студентів, цей норматив у багатьох випадках не витримується. Кількість та обсяг завдань на самостійну роботу і число контрольних заходів з дисципліни визначається викладачем або кафедрою у багатьох випадках, виходячи з принципу «Чим більше, тим краще». Не завжди робиться навіть експертна, тобто обґрунтована особистим досвідом викладача, оцінка складності завдання і часу, необхідного на його підготовку. Не завжди узгоджені за часом терміни представлення домашніх завдань з різних дисциплін, що призводить до нерівномірності розподілу самостійної роботи за часом. Всі ці чинники підштовхують студентів формально ставитися до виконання роботи, до списування і, як це не парадоксально, до зменшення часу, реально витраченого студентом на цю роботу. Досить поширеним стало несамостійне виконання домашніх завдань, курсових проектів і робіт (іноді за плату), а так само списування і шпаргалки на контрольних заходах.

Класифікація помилок, що допускаються викладачами:

1 група. Помилки, пов'язані із взаємовідносинами зі студентами: прояв неуваги до обдарованих студентів; прояв неуваги до студентів, що відстають; пред'явлення непосильних вимог до студентів; необдуманість прийнятих рішень щодо недисциплінованих студентів; невимогливість у прагненні завоювати «дешевий авторитет»; прояв фактів брутальної поведінки зі студентами; прагнення встановити контакт і взаєморозуміння шляхом скорочення відстані «викладач-студент»; невпевненість у собі, в правильності своєї поведінки в тих чи інших випадках; незнання вікової психології, нерозуміння причин того чи іншого вчинку студента; прагнення завоювати авторитет «за всяку ціну»; невиконання даних студентам обіцянок; невинуватна апеляція по дрібницях до керівництва; зайва прискіпливість, надмірна суворість у ставленні до студентів; скарги на студентів батькам, куратору, викладачам.

2 група. Помилки, пов'язані з взаєминами між викладачами: неповага до досвіду і мудрості старших; нетактовність в обігу зі старшими; прагнення усамітнитися, щоб не брати участь у житті колективу; зневага до сформованих традицій колективу; невдячність за допомогу, яку надає інший викладач; обговорення інших викладачів «позаочі».

3 група. Помилки, пов'язані із взаємовідносинами викладачів між собою: необ'єктивна оцінка результатів роботи своїх колег; відсутність критичного ставлення до поведінки колег; невимогливість один до одного; фамільярність в спілкуванні (замість «ви» – «ти»).

4 група. Помилки, пов'язані з недостатнім рівнем вихованості та загальної культури викладача: прагнення переказати доручену справу на іншого; невиконання прямих обов'язків; відсутність ініціативи і творчого початку в роботі; недисциплінованість; порушення норм і правил етикету.

5 група. Помилки, пов'язані з недостатньою загальною та технічною підготовкою викладача до самостійної роботи: недостатне знання предмету і методики викладання; невміння управляти своїм станом; відсутність навичок спілкування; невідпрацьована дикція, жести, міміка, рух; невміння правильно діяти в різних ситуаціях; спільна реакція, неухважність на занятті; м'язова скутість.

6 група. Помилки, пов'язані з переоцінкою викладачами своїх сил і можливостей: самовпевненість, зарозумілість, що виражається в неприйнятті порад, рекомендацій інших викладачів; формальне ставлення до виконання своїх обов'язків; категоричність суджень» (КНУ, філолог).

Аналізуючи наведені матеріали, неважко помітити, що учасники проекту розглядають проблему не стільки в контексті організації самостійної роботи, скільки в контексті міжособистісних відносин, що реалізуються під час навчання. На наш погляд, це було обумовлено тим, що самостійна робота розглядалась ними в надмірно широкому ракурсі.

Студенти іншої групи КНУ, що виконували аналогічний проект, розглядали самостійну роботу в дещо іншому ракурсі, більш конкретно, як підготовку до семінарських і практичних занять (СПЗ), стверджуючи: «У сучасному освітньому процесі немає проблеми більш важливої, і, одночасно, більш складної, ніж організація СПЗ. Важливість цієї проблеми пов'язана з новою роллю самостійної роботи при підготовці до СПЗ: вона поступово перетворюється на провідну форму організації навчального процесу. В результаті самоосвітньої діяльності студентів відбувається процес структурування і закріплення знань».

Серед недоліків і помилок в організації СПЗ, з якими вони зустрічались під час навчання у ЗВО, студенти виділили такі:

- Викладач не отримує інформацію щодо реальних витрат часу студентів на виконання домашніх робіт з різних навчальних дисциплін.

- Небажання викладача враховувати сумарне навантаження студентів часто через наявність суб'єктивної думки стосовно безсумнівної важливості саме «його дисципліни».

- Недооцінка важливості того, що самостійна активність студентів закладається ще на лекції. Якщо проблеми, поставлені на лекції, дійсно зацікавлять, студенти не пошкодують часу на самостійну роботу.

- Неврахування викладачем ступеню підготовленості студентів до самостійної роботи, певного рівня самодисципліни студентів.

- Викладач не забезпечує потрібною спеціальною навчальною літературою, необхідною в електронній версії, або ж рекомендований підбір літератури не відповідає змісту завдання.

- Неможливість вільного спілкування між студентами і викладачем.

- Не долаються школярські прийоми навчання, неефективні в умовах ЗВО; не пропагуються нові, нестандартні, більш продуктивні підходи до організації навчальної діяльності.

- Викладач не може або не вважає за необхідне показати студентам залежність професійної кар'єри і життєвого успіху в цілому від результатів навчання.

- Викладач не прагне або не вміє управляти процесуальною (навчальною) мотивацією, тому студент часто не розуміє корисності виконуваної поточної роботи як у плані професійної підготовки, так і в плані розширення ерудиції, кругозору.

- Контроль в СПЗ є самоціллю для викладача. Для студента ж важливий моральний аспект у формі суспільного визнання його як особистості.

- Викладач надає пріоритет лише одній формі виконання завдань: або індивідуальній, або груповій.

- Домінують завдання репродуктивного характеру, тоді як більш привабливим для студентів є наявність творчих завдань і можливість вибору, щоб студент міг виконувати завдання в міру своїх можливостей, а не за існуючим принципом «все або нічого». Важливо, щоб студент «пропустив через себе» інформацію, наділив її особистісним смислом.

- Невідповідність обсягу виконаної роботи і оцінки (кількості балів), сумарної кількості балів за курс, тобто, внесок СПЗ в академічну успішність належним чином не оцінюється.

Викладач не завжди усвідомлює, що великий обсяг завдань для СПЗ може спричинити за собою формальне їх виконання і, як результат, відсутність реальної практичної користі і морального задоволення (УМО, психологи).

Підсумовуючи проведений розгляд проблеми, студенти запропонували виділяти «п'ять об'єктивних педагогічних закономірностей організації СПЗ:

- 1) У міру просування студентів від курсу до курсу значення та обсяги самостійної роботи мають зростати.

- 2) Творча складова в самостійній роботі студентів має тенденцію до збільшення на старших курсах.

- 3) У процесі організації самостійної роботи студентів при підготовці до СПЗ зростає потреба в тьюторській ролі педагогів, тобто педагогів, готових допомогти кожному студенту його групи, допомогти подолати труднощі при вивченні навчальних дисциплін.

- 4) Абсолютно необхідною стає комп'ютерна підтримка організації самостійної роботи як для оперативної видачі навчальних матеріалів, так і для автоматизованого обліку навчальних досягнень студентів.

- 5) Актуальною стає необхідність спеціального підвищення педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу в питаннях наукової організації самостійної роботи студентів» (КНУ, психологи).

4.2. Головним недоліком в організації самостійної роботи студенти назвали одноманітність форм і видів її проведення. Вони пишуть: «Найчастіше самостійна робота студентів протікає в традиційних формах: реферат, курсове проектування, кваліфікаційна робота, а для обраних студентів – підготовка доповідей для студентських конференцій. Тому в сучасних умовах організації навчального процесу, коли до 50% навчального часу має передаватись на самостійну роботу, завдання вдосконалення її змісту та методів стають все більш актуальними» (УСЗ, економісти).

Висловлюючи свої думки з цього питання, студенти також виявились достатньо самокритичними, звернувши увагу на свою неготовність здійснювати самостійний інформаційний пошук, особливо на перших курсах. Ось приклад такого самокритичного розгляду проблеми студентом-заочником (УМО, менеджер): «Можливо, справа в невмінні студента-першокурсника правильно будувати свою самостійну розумову роботу? Адже ж навчаються самостійно, і до того ж усе життя, і досвідченіші люди, зокрема професори та академіки. І жодних викладачів вони не потребують, тому що вміють вчитися самі (і головне – хочуть вчитися постійно). Можливо студенту треба починати з придбання вчитися, щоб самостійно, без підказок викладача, без контролю та опіки з його боку, вміти організувати самостійну навчальну діяльність».

У той же час, що у сучасному самостійному навчанні, особливо заочному, склалася своєрідна ситуація, внутрішньо суперечлива, та не зовсім приємна для студента. З одного боку, самостійне навчання є основним методом здобуття знань, а аудиторні заняття покликані допомагати успішному його засвоєнню, даючи студенту організаційно-методичні орієнтири у його роботі з літературою, в аналізі життєвих проблем; виходячи з почерпнутих у наукових книгах теоретичних знань. Насправді, через труднощі самостійного навчання студент тяжіє до легшого – аудиторних занять, де знання він намагається отримати з вуст викладача. Через це протиріччя студент мимоволі стає жертвою обраного ним легкого шляху і виявляється менш підготовленим, ніж міг би бути, якби навчився із захопленням працювати, відчуваючи реальну віддачу своїх зусиль.

Умови, від яких залежить ефективність самостійної роботи:

По-перше, вона залежить від мотивації. З усіх типів мотивацій найефективнішою є пізнавальна: інтерес до самого процесу вчення, а не до того, що за нього «належить», як при діловій мотивації, а не до оцінок, як при змагальній мотивації.

По-друге, необхідність формування у студента пізнавального інтересу. Якщо його навіть не було на початку процесу вчення, він може сформуватися в ході навчального процесу завдяки вдумливому поглибленому вивченню студентом науки, коли перед ним починають відкриватися нові для нього і тому захоплюючі істини.

По-третє, вдумливе вивчення предмета, що виключає поверхневий, формальний підхід до «проходження матеріалу», стає можливим, коли студент під час читання літератури, прослуховування лекцій, участі в дискусіях на семінарському занятті постійно задається питаннями «чому» та «чому», намагаючись уникнути у причини та генетичні корені походження наукових знань (понять, гіпотез, законів, принципів науки). Якщо він цього не робить (або ще не вміє робити), то йому приходять на допомогу методичні вказівки викладача, у тому числі проблемні питання та завдання, що орієнтують розумовий пошук наукової істини».

4.3. На думку учасників дослідження, особливу увагу заслуговує реалізація викладачами оцінювальної функції. Саме тут виникає множина конфліктів.

Студенти запропонували перелік помилок, які допускають викладачі:

- Педагогічна практика показує, що багато викладачів, незважаючи на прагнення бути об'єктивними, при опитуванні та оцінці відповідей студентів припускаються деяких помилок. У тому числі найчастіше зустрічаються такі:

- Спотворення оцінки залежить від ставлення до студента, зокрема: а) прояв поблажливості призводить до завищення оцінки; б) суворе ставлення до студента веде до заниження оцінки; в) при високих знаннях проявляється тенденція до зниження рівня оцінки, а за слабких – виникає деяка жалість до студента, що нерідко веде до завищення оцінки.

- Успіх на заліку та іспиті часом залежить не тільки від знань, а й уміння студента пристосовуватися до екзаменаційної ситуації: а) студенти, стійкі до емоційного стресу, вміють вступати в контакт із екзаменатором, ті, у кого добре розвинена мова, як правило, отримують оцінки вищі, ніж вони того заслуговують; б) студентам сором'язливим і таким, що володіють підвищеним почуттям відповідальності, часто оцінки занижуються.

Серед інших недоліків педагогічного оцінювання студенти називали: вибірковість і випадковість перевірки знань, коли окремі студенти не мають можливості проявити себе на заняттях; використання оцінки як засобу тиску на студентів; наявність зовнішнього обмеження, коли викладачеві надається завдання не перевищувати квоту на відмінні оцінки; у студентів не формуються вміння самоконтролю і самооцінки; оцінка залежить від настрою викладача; симпатія чи антипатія до студента переноситься на оцінку; викладач не оцінює поточних знань студентів, а орієнтується на отримані ним раніше оцінки; оцінка за поведінку переноситься на оцінку знань; наявність у кожного викладача власних критеріїв оцінювання, не завжди зрозумілих студентам, тощо.

5. Ставлення студентів до освітніх реформ

Зі значними складнощами стикаються студенти при впровадженні у навчальний процес освітніх реформ. Про це свідчить наступний приклад: «Психологічні проблеми інноваційних процесів у вищій школі ми відчули, як то кажуть, на своїй шкурі. Наш курс виявився «дослідною ділянкою». Під час нашого навчання було впроваджено диференційовані заліки, модульно-рейтингова система оцінювання модифікувалася ледь не щороку, кардинально змінилися умови вступу до магістратури тощо. Усе це та багато інших факторів змушували студентів бути у постійному психологічному напруженні і працювати на

максимальний результат, не знаючи, що тебе очікує: а раптом до кінця навчального семестру щось зміниться.

Важливим напрямом дослідження було виявлення очікувань студентів від викладачів. Адже світовий досвід впровадження ідей рефлексивного підходу в теорію і практику освіти переконливо довів, що важливою умовою ефективного навчання є відповідність реальної педагогічної діяльності тим уявленнями про сутність педагогічного впливу, що мають учні (Семиченко 2007).

Під час дослідження студентам УСЗ, НАУ, КГУ пропонувалось відповісти на два питання. Перше питання - «Чи допускаєте Ви, що, в майбутньому, будете працювати викладачем?» Виявилось, що на педагогічну діяльність чітко зорієнтована третина студентів, ще третина вказали, що не виключають такої можливості за певних обставин, і 40 відсотків заявили, що ніколи не будуть педагогами. Категоричність відповідей цієї частини опитаних обумовила більш лояльне формулювання другого питання: «Якщо у майбутньому так складуться обставини, що Вам прийдеться працювати викладачем, то які якості і які недоліки Ви хотіли б врахувати у Вашій педагогічній діяльності?».

Серед позитивних якостей, які найчастіше студенти хотіли бачили у викладачах, були названі наступні:

- Бути різнобічно освіченим, ерудованим в різних галузях знань, а також в інших науках.
- Добре знати предмет, який буде викладати.
- Вміти самостійно підбирати навчальний матеріал.
- Використовувати оптимальні засоби і ефективні методи навчання.
- Вміти доступним чином пояснювати навчальний матеріал, щоб забезпечити його розуміння і засвоєння студентами.

- Вміти мотивувати студентів до навчання.
- Бути вимогливим до знань та вмінь студентів.
- Володіти комунікативними і організаторськими властивостями і педагогічним тактом.
- Володіти логікою і мати хороший словарний запас.
- Володіти виразними засобами спілкування, ораторськими і артистичними здібностями.
- Володіти спостережливістю і здатністю зрозуміти студентів.
- Бути здатними до рефлексії власної викладацької діяльності.

Деякі студенти вводили поняття педагогічної майстерності, вважаючи, що фундамент педагогічної майстерності закладається у процесі отримання і поглиблення знань ще у процесі навчання у вищій школі. До основних складових педагогічної майстерності ними віднесено:

- чітке розуміння цілей і завдань навчання і виховання студентів;
- високу особисту відповідальність;
- постійну роботу по підвищенню якості занять;
- досконале володіння предметом викладання;
- знання педагогіки і психології;
- постійне слідування принципам навчання і виховання у вищій школі;
- уміння цікаво і доступно викладати навчальний матеріал, раціонально використовувати наочні навчальні посібники і технічні засоби навчання;
- володіти високою культурою поведінки;
- уміння глибоко і самокритично аналізувати проведені заняття, виявляти причини помилок і недоліків, робити з цього правильні висновки.

Неважко помітити, що наведені якості стосуються діяльності будь-якого викладача, незалежно від дисципліни, яку він викладає. За більшістю відповідей, найбільшим недоліком викладача студенти вважають авторитарний стиль спілкування: «Для викладача з авторитарним стилем спілкування характерно те, що він займає активну і директивну позицію, залишаючи студентам роль пасивних виконавців у навчальному процесі. Чіткість інструкцій і завдань, своєчасний контроль їх виконання є хорошими організуючими факторами навчальної діяльності студентів. Але часто недостатньо обґрунтовується необхідність тих або інших завдань в межах загальних цілей навчальної діяльності. Недооцінюється позитивне значення таких якостей, як усвідомленість, самостійність і ініціативність. До учнів висувається високий рівень вимог, але викладачеві часто не вистачає поваги до них як до особистостей. Викладач не схильний до прояву індивідуального підходу. Він виходить з усередненого уявлення про студента і абстрактних вимог до цього. Авторитарний викладач – консервативний і суб'єктивний відносно студентів, надає перевагу характеризувати своїх студентів як недисциплінованих, ледачих, безвідповідальних; дисциплінуючі впливи і оцінки вважає найбільш важливими факторами організації навчального процесу; вважає більш корисним недооцінити студента, ніж переоцінити. Він не критичний відносно власної педагогічної діяльності і не вміє визнавати свої помилки» (УСЗ, юрист).

За думкою студентів, це надає величезну шкоду як процесу навчання, так і особистісному та професійному розвитку майбутнього викладача: «У навчальному процесі не завжди враховується рівень розвитку мислення студентів. Коли є догматичний стиль викладання і від студентів вимагається засвоєння готових істин, позиція викладача подається як єдино прийнятна, а оцінка відповідей на семінарському занятті або екзамені визначається мірою їх відповідності конспекту лекцій чи змісту першоджерела. Це негативно визначається як на розвитку самого мислення студентів, так і на мотивації навчальної діяльності.

Навчання стає нецікавим, нудним, зрештою, гальмує пізнавальну активність студентів, що призводить до ухиляння їх від активної самостійної навчальної роботи, обмеження формальним виконанням своїх навчальних обов'язків, породжує таке поширене негативне явище в студентському середовищі, як шпаргалки. Натомість, вільне обговорення теоретичних і прикладних проблем науки і практики, порівняння різних підходів щодо їх вирішення та надання студентам можливості висловлювати свої думки, стимулює інформаційно-пізнавальну активність студентів на заняттях, позитивно позначається на мотивації їх навчальної діяльності. Це, зрештою, сприяє підвищенню рівня їх успішності» (УЗЗ, психолог).

Критикуючи, студенти водночас довели, що розуміють складність праці викладача: «Педагогічна діяльність викладача багатогранна, складна, трудомістка. У праці викладача немає елементів, які просто повторюються: постійно розвивається галузь знань, основи якої викладає педагог; змінюється контингент студентів; збагачується педагогічна наука. Все це вимагає постійного пошуку найбільш важливого змісту, різноманітних методів, форм і засобів навчання, ефективних шляхів співробітництва зі студентами в процесі навчання» (УЗЗ, психолог).

«До цього часу я сприймала процес викладання у вищій школі як щось найлегше, адже учні дорослі, можна спілкуватись з ними про серйозні теми і працювати з ними здебільшого в діалозі, дискусії, а не вести постійний монолог, як у школі, але це була лише верхівка айсбергу. Насправді працювати з юнаками, можливо, ще важче, аніж з дітьми, тому що ти працюєш майже з повністю сформованою особистістю, яка має свій власний характер та світогляд, який не завжди вміщується у задані освітні рамки. Крім того, викладач не завжди зустрічає віддачу від студентів, частіше – байдужість. На мою думку, студенти стали заручниками системи, в якій працюють люди, які жодного дня не були в цій сфері. Через це учні отримують аби яку програму (де необхідних предметів втричі менше за інших), за вимогами якої пізнання стає скоріш за все засланням (як інколи шуткують самі студенти: «відсиділи від дзвоника до дзвоника»), під час якого втрачається не тільки інтерес розширювати свої знання, але й дороге цінне здоров'я. В той час як педагоги, замість того, щоб постійно доносити все складне у вигляді простого і отримувати натхнення та задоволення від очей студентів, які дізнались щось нове, чи зрозуміли те, що здавалось захмарним, змушені тонути в пеклі паперів, фіксуючи не лише кожне слово, а навіть кожен рух чи подих. Від цього пекла паперової роботи згасає будь-яке бажання до викладання, а його місце займає втома та роздратування. Тому і зустрічаються в аудиторіях дві розчаровані сторони, студенти та викладачі, які перемелені системою освіти і вже майже не здатні почути і зрозуміти один одного» (УМО, менеджмент освіти).

«Ще є одна психологічна особливість в процесі викладання, про яку часто забувають викладачі і яка спричиняє багато непорозумінь. Дуже часто наші батьки і викладачі ображають учнів, даючи їм ярлики, повчаючи їх за їх погані вчинки чи прорахунки (чи то прогули, чи погану успішність), кажучи при цьому одвічну фразу: «Ось коли я був/ла як Ви, то...». Почавши працювати із студентами, на початку я була з ними на одній хвилі і розуміла їх, але дуже швидко все змінилось, і я почала помічати, що я вже теж повчаю студентів, кажучи, що я теж навчалась, як і вони, і також стомлювалась. Але завдяки тому, що я опинилась, так би мовити, між двома світами, я швидко це помітила і намагалась себе стримувати - адже це шлях в нікуди, - я пересвідчилась в цьому на прикладі деяких моїх колег, які протягом року так і не спромоглися знайти ключ порозуміння зі своїми учнями.

На мою думку, основне правило як педагогіки, так і психології вищої школи – це відвертість як з боку учнів, так і з боку педагога, зацікавленість одне в одному (адже вчитель без учнів ніхто) та взаємоповага. Адже коли педагог пам'ятає, що й сам в роки учнів намагався самостійно будувати своє життя, пам'ятає, що помилки – це теж корисний досвід і у кожного він свій, він досягне повного розуміння від студентів і зможе отримати справжнє задоволення від своєї роботи. Педагог мусить знайти баланс між недоліками системи і необхідністю отримання кінцевого результату» (ЦППО).

... Після закінчення останнього курсу нам дозволялося підвищити оцінки з деяких предметів. Але тут відіграло значну роль наступне гасло: «Хочеш підвищити оцінку – бігай цілий день за викладачем, але гарантії, що він тебе прийме сьогодні – ні. Продовжуй бігати! Це ж гасло було завжди, коли треба було щось перездати. Час студента викладачі, як правило, не цінували» (КНУ, філолог).

Студентам також давалось завдання – скласти типологію викладачів. Ось одна з тих, що були запропоновані: «Під час навчання нам траплялись педагоги, яких можна поділити на такі типи: «Оратор», «Зануда», «Принциповий», «Формаліст», «Творчий», «Квочка-насідка», «Демократ», «Ліберал», «Теоретик», «Практик», «Весельчак», «Монстр», «Свій хлопець». Кожний викладач, попрацювавши над цією типологією, може впізнати себе і зробити відповідні висновки (УЗЗ, менеджмент освіти).

6. Індивідуальна робота: погляд студента

В індивідуальних роботах студентів міститься багато вистражданих практикою рекомендацій, ознайомлення з якими також було б корисним для викладачів. Ось приклад таких рекомендацій:

«Часто викладачі проходять зі студентами лише перші теми, решта залишається відповідно на самостійну роботу. Думаю, що в таких умовах значно важливішим завданням викладача є створення зацікавленості студентів у матеріалі. Найчастіше викладачеві бракує «ідейної впевненості», тобто. важливості предмета у власних очах та особистої зацікавленості. А якщо у викладача немає особливого інтересу до предмета, що викладається, то це швидко передається студентам, і в такому разі навіть цікавий предмет просто «здається», а знання залишаються формальними і швидко забуваються.

Наступним моментом можна назвати впорядкування завдань, які задаються студентам. Вони повинні бути реально здійсненні в тих умовах, у яких відбувається навчання. Потрібно враховувати і специфіку ЗВО (технічний, гуманітарний) та завантаженість студентів. Величезний список літератури та безліч завдань будуть повністю проігноровані, тоді як просте та нескладне завдання у певній кількості студентів зможе викликати інтерес.

Не слід «роздмухувати» список літератури. Мені як студенту хотілося б бачити одну-дві (максимум) книги, прочитавши які я зміг би орієнтуватися у предметі. Бажано, щоб викладач особисто був знайомий із цими книгами та рекомендував би їх не для себе, колег, наукової роботи, а саме для студентів, тобто важливо орієнтуватися у доборі літератури саме на студентів. Читаючи багато книжок, складається враження, що автор пише для «галочки» у своєму науковому статусі. Знання у них переважно формальне, немає живого інтересу. Думаю, викладачеві слід зазначати такі книги, можна навіть у прямій формі («прочитавши цю книгу, іспит ви складете, але не більше»). Нехай студент сам вирішує, наскільки важливо саме для нього вивчення даного предмета, чи є особистий інтерес, чи збирається він працювати в даному напрямку, може, йому даний предмет не потрібен, йому потрібно тільки орієнтуватися і мати загальне уявлення - короткі формалізовані заняття як раз для цього випадку».

Висновки

Наведені матеріали за результатами виконання студентами рефлексивних завдань показують, що виявлення психологічної складової навчального процесу, в цілому системи професійної підготовки, є вкрай важливим. У значній кількості викладачів, на жаль, немає потреби враховувати ті психологічні тенденції, що зумовлені різними обставинами: макросоціальними змінами у суспільстві, соціальними відносинами в самих навчальних закладах, їх власними не завжди досконалими діями. Ігнорування цих тенденцій може призводити не лише до зниження якості навчання, а і до помітних особистісних деформацій студентів.

Наукові джерела

Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы / В.А.Семиченко, Е.С.Барбина. – Херсон, 2002. – 312 с.

Семиченко В.А. Рефлексивний підхід у теорії і практиці вищої школи / В.А.Семиченко., В.С.Дикань // Післядипломна освіта в Україні. – К., 2007. – №№ 1–2; 2008, №№ 1–2.

Wallace M.I. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. – Cambridge: Cambridge University Press. – 1991. – 164 p.

Marzano R.I., Picrerling D. I., Arredondo D.E., Blacrbarn G.I., Brandt R.S., Moffett C.A., A Dimensions of Learning Teachers Manual. – Alexandria, Va: Association for Supervision and Cur-riculum Development. –1992. – 192 p.

Педагогика и психология высшей школы: Учеб.пособие / Отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 512 с.

Семиченко В.А. Стосунки держави і молоді: чи є рух до діалогу?// Психологія діалогу і світ людини: Збірник наукових праць Кіровоградського державного університету ім. В.Вінніченка. – Т. 3. – Кіровоград: ФОП Александрова М.В. – 2013. С. 45–66.

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕРІОДУ ПОСТПАНДЕМІЇ ТА В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО ЧАСУ

Ладогубець Н.В.

Кандидат педагогічних наук, професор, декан факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Лузік Е.В.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Семиченко В.А.

Доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. Стаття присвячена аналізу проблеми результативності освітнього процесу у закладах вищої освіти у період постпандемії коронавірусної інфекції та під час воєнного стану. Звернена увага на вплив самооцінки на успішність студентів. Проаналізовано їхнє ставлення до вищої освіти у різні періоди навчання (доковідний- ковідний, мирний-воєнний), а також оцінка стану вищої професійної освіти в Україні. За результатами опитування студентів, виявлено їхнє ставлення до освітніх реформ, недоліки організації самостійної та індивідуальної роботи. Уточнене ставлення здобувачів вищої освіти до реформ у системі професійної підготовки. Наведені матеріали за результатами виконання студентами рефлексивних завдань показують, що виявлення психологічної складової освітнього процесу, системи професійної підготовки, є вкрай необхідним. У значній кількості викладачів, на жаль, немає потреби враховувати ті психологічні тенденції, що зумовлені різними обставинами: макросоціальними змінами у суспільстві, соціальними відносинами в самих навчальних закладах, їх власними не завжди досконалими діями. Ігнорування цих тенденцій може призводити не лише до зниження якості навчання, а і до помітних особистісних деформацій студентів.

Ключові слова: результативність вищої освіти, самооцінка студентів, самостійна робота, індивідуальна робота, психологічна складова освітнього процесу.

EFFECTIVENESS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE HEI IN THE POST-PANDEMIC PERIOD AND IN THE CONDITIONS OF WARTIME

Ladogubets N.V.

Candidate of Pedagogic Sciences, Full Professor, Dean of the Faculty of Linguistics and Social Communications, National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Luzik E.V.

Doctor of Pedagogic Sciences, Full Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Semichenko V.A.

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Abstract. The article is devoted to the analysis of the problem of the effectiveness of the educational process in institutions of higher education in the post-pandemic period of the coronavirus infection and during martial law. Attention is drawn to the influence of self-esteem on the success of students. Their attitude to higher education in different periods of study (before COVID – COVID period, peacetime-wartime), as well as an assessment of the state of higher professional education in Ukraine was analyzed. According to the results of the survey of students, their attitude towards educational reforms, shortcomings of the organization of independent and individual work were revealed. Clarified attitude of higher education applicants to reforms in the professional training system. The given materials that are based on the results of students' performance of reflective tasks show that the identification of the psychological component of the educational process, the system of professional training, is extremely necessary. In a significant number of teachers, unfortunately, there is no need to take into account those psychological tendencies caused by various circumstances: macro-social changes in society, social relations in the educational institutions themselves, their own not always perfect actions. Ignoring these trends can lead not only to a decrease in the quality of education, but also to noticeable personal deformations of students.

Keywords: effectiveness of higher education, self-assessment of students, independent work, individual work, psychological component of the educational process.

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А. М. Кокарєва

Кандидат педагогічних наук, професор, заступник декана факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
0000-0002-6025-4235

Л. О. Хоменко-Семенова

Кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
0000-0001-9164-3156

Креативність та інновації стають все більш важливими для розвитку знань 21-го століття. Вони сприяють економічному процвітання, а також соціальному та індивідуальному добробуту і є важливими чинниками для більш конкурентоспроможної та динамічної країни на теренах Європейського Союзу.

Феномен «креативність» багатовекторний, вітчизняні та закордонні дослідники його розглядають з різних точок зору, а саме: як складову особистості (О. Бодальов, О. Боровець, Т. Л. Виготський, У. Джеймс, Г. Костюк, Ж. Піаже, С. Рубінштейн), як механізми креативного мислення (Г. Альтшуллер, Д. Богоявленська, Е. де Боно, Дж. Гілфорд, В. Моляко, Я. Пономарьов, П. Торренс), як різновид інтелектуальної поведінки (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг); як особливий характер мотивації креативів (С. Голлан, Р. Кеттел, Д. Мак-Кіннон та ін.).

Термін креативність у психологічному словнику розглядається як творчі здібності індивіда – здібності породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації (Словарь практического психолога, 1998).

1. Креативна діяльність викладача ЗВО в умовах інноватизації освітнього простору

Британський психолог та письменник Едвард де Боно розробив систему організації мислення «Шість капелюхів мислення», він наголошує на тому, що креативність та креативне мислення заохочує людей мислити поза сталими патернами та дивитись на речі з іншої точки зору. До основних навичок креативного мислення можна віднести генерування ідей, відкритість до нового, увага та цікавість, розсудливість і дивергентне мислення: пошук різних рішень для вирішення однієї і тієї самої проблеми.

Важко заперечити, що креативність є невід'ємною складовою більш широкого поняття у психологічному контексті: творчості. П. Енгельмейер пропонує своє бачення, творчість є життям, а життя є

творчістю, тобто уся діяльність людини пронизана творчістю як процесом створення суттєво нового продукту, є її проявом і наслідком (Енгельмейер, 2006:56).

Освіта розглядається як центральне місце у розвитку творчих та інноваційних навичок. Цей розділ монографії містить огляд теоретичних основ креативності та інновацій у контексті освіти. Наголошується на необхідності стимулювання розвитку студентів, їх творчого та інноваційного потенціалу з боку викладачів, зокрема:

1) застосуванням нових медіатехнологій, які студенти використовують у своєму повсякденному житті, застосовуючи у творчій діяльності та інноваційній основі формального та неформального навчання;

2) занурення в насичене медіасередовище змушує нові когорти студентів вчитися та розуміти різні шляхи, тому викладачам ЗВО необхідно розвивати творчі підходи та знаходити нові методи, рішення і практики, щоб привернути їхню увагу;

3) творчість є формою творення знань, отже стимулювання творчості має позитивний вплив на навчання, підтримку та покращення самонавчання, саморозвитку та навички й компетентності протягом усього життя.

Творчість концептуалізується як педагогічна майстерність. Педагогічна майстерність розглядається як здатність організовувати та вдосконалювати всі види навчальних заходів, здатних ефективно розвивати особистість студентів, крім набору певних рис особистості та загальної професійної діяльності викладачів на високому рівні. Вчені, викладачі мають різні погляди стосовно елементів, що формують педагогічну майстерність. Формування педагогічної майстерності – це безперервний процес, в якому повинні формуватися всі компоненти:

- професійна компетентність, яка включає теоретичну та практичну готовність викладача до здійснення навчальної діяльності, окрім збірника теоретичних знань, практичних навичок, особистісних якостей, досвіду;

- особистісний компонент включає загальну культуру особистості, толерантність, чесність, здатність до самовиховання, саморозвиток, рівень працездатності, активності, педагогічну інтуїцію та інші;

- інформаційний компонент включає не лише вміння користуватися комп'ютером, а й створювати онлайн-підручники, які спрощують обмін інформацією, організацію навчальних заходів тощо.

Педагогічна креативність з точки зору психології розглядається як готовність особистості до змін педагогічних ситуацій, а розвиток педагогічної креативності підвищує ефективність професійної діяльності та взаємодії педагога та здобувача вищої освіти. Серед показників педагогічної креативності Е.Е. Щербакова відзначає творче самопочуття, що виявляється в стійкій саморегуляції і самоконтролю, почутті радості, рівні працездатності, любові, доброти до дітей, вольових якостях; і творчі здібності, що знаходять прояв у винахідливості, здатності комбінувати, дивергентному мисленні, візуальному творчості, здатності асоціювати (Щербакова, 2006). Згідно з В.Г. Риндак, творчому педагогу властива творча самостійність, вміння передбачати і прогнозувати розвиток педагогічного процесу, а результат його діяльності творчо відрізняється якістю, новизною, оригінальністю і унікальністю (Риндак, 2001). На думку Т.А. Баришевої, Ю.А. Жигалова, розвиток і прояв креативності безпосередньо пов'язані з рівнем усвідомленої компетентності особистості в області творчої діяльності (Баришева, 2006) І.П. Особов також пов'язує педагогічну креативність з компетентністю в руслі професійного розвитку студентів. Автор доводить їх взаємозумовленість, виходячи з положення, що «компетентність педагога створює базу для реалізації його потенційної креативності при пошуку нестандартних оптимальних рішень в «непересічних» ситуаціях, для прояву педагогічної творчості, при самостійному добуванні знань і ефективному, творчому їх застосуванні в соціальних, професійних ситуаціях» (Особов, 2011).

Отже, креативне навчання – це будь-яке навчання, яке передбачає розуміння та нове усвідомлення, що дозволяє здобувачеві вийти за межі уявного набуття і зосереджується на навичках критичного мислення. Творчий досвід розглядається як протилежний репродуктивному досвіду. Інновація – це застосування такого процесу або продукту з метою принести користь, у даному випадку, – навчання. Тому інноваційна діяльність викладача ЗВО – це процес, що веде до творчого навчання, впровадження нових методів, засобів і новий зміст, який може бути корисним для студентів та їхнього творчого потенціалу. Тому оцінка креативності має брати до уваги як здобувачів вищої освіти, так і викладачів ЗВО.

Історично існує загальне припущення, що творчість походить від взаємодії між особистими та соціальними чинниками. Про чинники, які спрогнозують творчість вчителів та викладачів, відомо небагато. Але дані вказують на мотивацію до роботи (Lapeniene, 2011; Hong, Hartzell & Greene, 2009), епістемологічні переконання (Hong, Hartzell & Greene, 2009), обізнаність (Tahereh & Mahnoush, 2012), впевненість у собі (Tahereh, Mahnoush, Mahnoush, 2012), організаційний клімат (Lapeniene, 2010) та стиль керівництва (Mousavi, Heidary & Khamse Pour, 2011). Особистісні чинники вважаються важливішими за соціальні (Lapeniene, 2011), але дані виявляють невідповідність і складність. Однією з можливих відповідей на загадку чинників, пов'язаних з творчістю, є виділення різних типів творчих вчителів. Ансворт (2001) ввів класифікацію видів творчості, які можна ідентифікувати та досліджувати на робочому місці. Чуйна творчість — це «закрите проблемне поле, яке керується ззовні, в якому учасник реагує на вимоги ситуації та на представленої проблему» (Prabhu, Sutton, Sauser, 2008). Деякі викладачі виявляють чуйну творчість через формальні вимоги, щоб сприяти творчості студентів. Очікувана творчість «виникає через зовнішнє очікування, але з проблемою,

яка виявляється самостійно». Викладачі виявляють очікувану креативність, оскільки це допомагає підвищити мотивацію та зробити навчання цікавішим. Водночас формальне заохочення до творчості також мотивує викладання творчо. Контрибутивна творчість «самовизначається і ґрунтується на чітко сформульованій проблемі». Сприятливу творчість можна проявити, коли викладачі працюють у командах і намагаються вирішувати проблеми за межами аудиторії. Співпраця, командна робота, спільна відповідальність і відданість пов'язані з творчістю. Проективна творчість «виникає, коли люди, керовані внутрішніми мотиваторами, активно шукають проблеми для вирішення» (Unsworth, 2001). Проективно креативні викладачі використовують свою особисту творчість як ключовий ресурс для вдосконалення навчальної практики. Творчість важлива й цінна сама по собі, але не через винагороду чи домовленості. Різні види творчості припускають, що різні поєднання індивідуальних і соціальних факторів передбачають творче навчання.

Педагогічну діяльність викладача ЗВО потрібно розглядати як цілісну систему, динамічну не тільки за рахунок розвитку студента, але й розвитку самого педагога. У цьому контексті студента можна вважати рівноправним учасником спільної з педагогом діяльності, а, отже, і її суб'єктом. Інакше кажучи, процес навчання повинен завжди передбачати розвиток як того, хто навчається, так і самого викладача.

2. Умотивованість викладачів ЗВО як важливий аспект креативної педагогічної діяльності

Професіоналізм викладача та його вмотивованість до професійної діяльності є важливими чинниками для визначення успішності навчання студентів, навіть після попереднього досвіду здобуття освіти та особливостей їх походження. Професіоналізм викладача зазвичай включає такі чинники, як атестація, тип кваліфікації, здобуті наукові ступені чи багаторічний досвід. Ще один, не менш важливий показник професіоналізму викладача – це його педагогічна майстерність. Серед вітчизняних дослідників професійну мотивацію вивчали Л.М. Карамушка, В.А. Семиченко, Е. В. Винославська, В. М. Сич, О. А. Гульбас, Ж. П. Вірна, Т. В. Панчук, О. І. Бондарчук та інші. Професійну майстерність педагогів, стимули та мотиви їхньої освіти досліджували С.Г. Вершловський, Ф.М. Гоноволін, В.П. Симонов. Так, у дослідженнях В. А. Семиченко вказано, що на стадії практичного оволодіння йде пристосування індивіда до професії, корекція професійних мотивів і цілей, виникають та закріплюються мотиви оволодіння професійною майстерністю, з'являється задоволення працею, виникають мотиви самореалізації індивіда у діяльності (В. А. Семиченко, 2004, 52). Мотивація є визначальним чинником ефективності професійної діяльності викладача вищої школи, а, як наслідок, і необхідна умова якості та рівня ефективності процесу навчання в цілому. Виходячи з різних особливостей праці, під мотивацією в сфері вищої освіти розуміється процес свідомого вибору викладачем вищого навчального закладу цілей і моделей своєї поведінки, які формуються під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників, що визначає особливості взаємозв'язку працівника з предметами і засобами певної праці, а також формує результат його діяльності.

Для аналізу чинників мотивування професійної діяльності викладачів ми провели опитування серед викладачів Національного авіаційного університету, метою якого є оцінка ступеня прояву мотивів професійної діяльності працівників ЗВО, а також оцінка рівня задоволеності їх своєю працею.

В опитуванні взяли участь 56 респондентів. Для досягнення заданої мети були поставлені наступні завдання: виявлення стимулів і перешкод до професійної діяльності; створення структури і ієрархії мотивів професійної діяльності викладача вищої школи; оцінка рівня значущості і міри задоволеності працівників різними сторонами їх професійної діяльності; дослідження спільних і відмінних рис, властивих викладачам, об'єднаних за соціальними ознаками: статтю, віком, науковим ступенем.

Аналіз стимулів і перешкод виявив, що до чинників, які стимулюють належать:

- 1) проходження курсів підвищення кваліфікації – так – 47%; – скоріше так, ніж ні – 11%; – і так, і ні – 25%; – скоріше ні – 17%; – ні – 0%;
- 2) приклад колег – так – 32%; – скоріше так, ніж ні – 17%; і так, і ні – 24%; – скоріше ні – 27%; – ні – 0%;
- 3) вплив керівників – так – 3%; скоріше так, ніж ні – 38%; і так, і ні – 33%; – скоріше ні – 0%; ні – 26%;
- 4) комфортні умови праці – так – 79%; – скоріше так, ніж ні – 0%; – і так, і ні – 19%; – скоріше ні – 0%; – ні – 2%;
- 5) увага керівництва до вирішення проблем – так – 54%; скоріше так, ніж ні – 27%; – і так, і ні – 8%; – скоріше ні – 11%; – ні – 2%;
- 6) довіра колег – так – 42%; – скоріше так, ніж ні – 23%; – і так, і ні – 35%; – скоріше ні – 0%; ні – 0%;
- 7) самоосвіта – так – 54%; – скоріше так, ніж ні – 41%; – і так, і ні – 5%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%;
- 8) інтерес до роботи – так – 77%; – скоріше так, ніж ні – 23%; – і так, і ні – 0%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%;
- 9) повага студентів – так – 55%; – скоріше так, ніж ні – 27%; – і так, і ні – 12%; – скоріше ні – 11%; – ні – 4%;
- 10) можливість здобуття визнання в колективі – так – 34%; – скоріше так, ніж ні – 39%; – і так, і ні – 16%; – скоріше ні – 0%; – ні – 11%;
- 11) здобуті винагороди за пророблену роботу – так – 81%; – скоріше так, ніж ні – 19%; – і так, і ні – 0%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%.

До чинників, які перешкоджають належать:

- 1) невмотивованість – так – 67%; – скоріше так, ніж ні – 33%; – і так, і ні – 0%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%;

- 2) завантаженість методичною роботою – так – 43%; – скоріше так, ніж ні – 33%; – і так, і ні – 24%; – скоріше ні – 14%; – ні – 0%;
- 3) відсутність підтримки й допомоги керівництва – так – 37%; – скоріше так, ніж ні – 29%; – і так, і ні – 21%; – скоріше ні – 11%; – ні – 2%;
- 4) негативний клімат в колективі – так – 34%; – скоріше так, ніж ні – 23%; – і так, і ні – 22%; – скоріше ні – 14%; – ні – 7%;
- 5) негативний зворотній зв'язок зі студентами – так – 18%; – скоріше так, ніж ні – 27%; – і так, і ні – 32%; – скоріше ні – 14%; – ні – 9%;
- 6) стан здоров'я – так – 36%; – скоріше так, ніж ні – 27%; – і так, і ні – 15%; – скоріше ні – 16%; – ні – 6%;
- 7) заробітна платня – так – 84%; – скоріше так, ніж ні – 16%; і так, і ні – 0%; – скоріше ні – 0%; – ні – 0%.

Дослідження мотивації професійної діяльності викладача у сфері вищої освіти, зроблене за допомогою опитування, дозволяє зробити такі висновки, що сновною є потреба у високій заробітній платі і матеріальній винагороді, відчутті запитуваності виконуваної роботи і можливість завоювання визнання з боку інших людей. На другому місці в структурі мотиваційного профілю працівників університету знаходиться потреба у відчутті запитуваності виконуваної роботи. Дана потреба в рівній мірі актуальна для респондентів всіх трьох груп.

Дослідження мотиваційного профілю свідчать, що серед різних чинників мотивації прагнення до цікавої і корисної праці має найбільшу важливість і надає широкі можливості регулювання рівня мотивації. Нарешті, замикає трійку лідируючих потреб потреба в завоюванні визнання з боку інших людей (колег, студентів).

Система мотивації професійної діяльності – це спільність взаємозалежних підсистем і елементів, головними з яких виступають керована і керуюча підсистеми, а отже, залучення до ЗВТО моделі управління мотивацією праці, що базується на застосуванні принципів концепції системи менеджменту якості (СМЯ), яка сьогодні активно упроваджується в університетах України, і спрямованої на забезпечення необхідного рівня якості освіти, дозволить:

- визначити особистий професійний внесок кожного викладача в освітній процес студентів;
 - застосування відомих форм і методів заохочення викладачів за їх досягнення і результати в різних сферах їх професійної діяльності;
 - деталізувати алгоритм розрахунку стимулюючих виплат, виявити взаємозв'язок між розміром отримуваної винагороди і дійсними витратами праці кожного педагога;
 - гарантувати узгодження цілей і завдань трудової діяльності професорсько-викладацького складу з найбільш важливими цілями і завданнями удосконалення ЗВТО;
 - залучення викладацького складу в процеси управління ЗВТО;
 - своєчасно модернізувати соціальні програми при появі проблем в сфері стимулювання праці викладачів в різних університетах України.
- Висновки. З наведеного дослідження аналізу вмотивованості викладачів ЗВТО можна зробити висновки, що ставлення до професійної діяльності, мотиви її вибору й підвищення кваліфікації викладача є надзвичайно важливими чинниками, що зумовлюють розвиток професіоналізму викладача та його педагогічної майстерності. Зацікавити викладача до професійного розвитку – означає забезпечити неперервність його професійного самовдосконалення. Мотивація викладача істотно впливає на специфіку і зміст його професіоналізму, продуктивність усього процесу особистісно-професійного розвитку.

Багатоманітність класифікації мотивів, зокрема професійної діяльності, свідчить про складність і багатогранність процесу розвитку мотивації. Однак, незважаючи на те, що саме інтерес до праці, фінансове мотивування, визнання професійної діяльності, можливість самореалізовуватися, професійно розвиватися – основні чинники, що мотивують викладача до праці в закладі освіти, Міністерство надає нові завдання, додаткові критерії, нереальні умови, які відволікають викладачів від їхньої безпосередньої професійної діяльності. Невідповідність вимог рівню матеріального забезпечення фахівців призводить до того, що викладачі втрачають інтерес до роботи в закладі освіти через значний час, який витрачається на забезпечення відповідності формальностям, замість саморозвитку, підготовки до занять та улюбленої справи. Сьогодні ми бачимо, що з кожним роком втрачається інтерес молоді до вступу до аспірантури та магістратури через завищені вимоги та їхню невідповідність матеріальному забезпеченню молодих викладачів.

3. Організація самостійної роботи здобувачів вищої освіти як умова креативної діяльності викладача ЗВО

Концепція модернізації сучасної української освіти передбачає підготовку кваліфікованих, компетентних фахівців на рівні світових стандартів, соціально й професійно мобільних, конкурентоспроможних на вітчизняному, європейському і світовому ринках праці. Як свідчить міжнародна практика, сучасний фахівець у будь-якій сфері діяльності ефективно реалізує свої професійні здібності лише за умов засвоєння ним загальнолюдських гуманітарних цінностей, що формувалися попередніми поколіннями протягом століть.

Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. Ці напрями займають особливе місце, оскільки, охоплюючи галузі вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво, технічну і технологічну сфери, у кінцевому результаті вони

спрацьовуватимуть на підвищення культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього і науково-технічного середовища. Сьогодні у вітчизняній освітній практиці ми спостерігаємо певну колізію: з одного боку – реформування вищої освіти України регламентує зменшення кількості аудиторних годин, а з іншого, – формування висококваліфікованого фахівця передбачає відповідний час для його підготовки. Проблема професіоналізму, професійної компетентності пов'язана ще з одним соціально-психологічним феноменом – конкурентоздатністю спеціаліста. Знання сьогодні є єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції, а знання можуть бути використаними лише шляхом кваліфікації фахівця. Сучасні та майбутні роботодавці зацікавлені у фахівцеві, який:

- вміє думати самостійно та вирішувати різноманітні проблеми, тобто застосовувати знання, отримані в процесі навчання;
- володіє критичним та творчим мисленням (сформованим у процесі навчання);
- володіє багатим словниковим запасом, який базується на вмінні застосовувати його адекватно до ситуації, глибокому знанні вивченого матеріалу з можливістю і бажанням його використання;
- вміє здобувати нові знання, тобто здатний до самоосвіти (Заніна, 2003, 109–110).

Виходом із ситуації є належна організація самостійної роботи студентів. Їй потрібно приділяти особливу увагу вже з першого курсу. На жаль, за свідченнями викладачів вищої школи, інтелектуальний потенціал сучасної молоді з року в рік не стає кращим, а сучасна школа недостатньо готує учнівську молодь до самостійної роботи. У цих умовах на викладачів, які працюють зі студентами-першокурсниками, лягає чи не найбільша відповідальність – не лише формувати відповідні навички та розвивати уміння у майбутніх фахівців, але й навчати їх самостійно працювати. Це допоможе здійснювати корекцію самостійної навчальної діяльності серед менш підготовлених студентів та вдосконалити навчальну діяльність серед більш результативних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що питання організації самостійної роботи студентів знайшло відповідне відображення у науковій та навчально-методичній літературі є однією з найдавніших проблем педагогічної теорії і практики. Її досліджували такі відомі класики, як: Ф.-А. Дистервег, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін. До вивчення питання самостійної роботи студентів у педагогічному процесі вдавалися вчені, серед яких слід відзначити Г. Алова, В. Давидова, М. Данилова, Г. Кудрявцева, О. Матюшкіна, Н. Талізину, Г. Щукіну. Проблеми впливу самостійної роботи на формування висококваліфікованого фахівця вивчали А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Буряк, В. Загвазінський, В. Козаков, Н. Левітов, І. Лернер, М. Нікандров, П. Підкасистий, Н. Сидорчук, С. Солдатенко та інші. З позиції психологічної науки її розглядали Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, І. Гальперін, Н. Менчинська, С. Рубінштейн. Однак, незважаючи на значні досягнення у вирішенні означеної проблеми, багато питань, пов'язаних із нею, потребують подальшого вивчення. Зокрема, до сьогодні педагогічна наука ще остаточно не визначилася з особливостями організації самостійної роботи студентів різних спеціальностей. Звідси виникає потреба в дослідженні цього аспекту проблеми.

Відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» і нових вимог до вищої професійної освіти зростає роль самостійної роботи студентів. У педагогіці самостійну роботу трактують як форму організації навчальної діяльності, яка здійснюється під прямим або непрямим керівництвом викладача, який має дотримуватися норм педагогічної етики, моралі, поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, прищеплювати їм любов до України, виховувати їх у дусі українського патріотизму і поваги до Конституції України та державних символів України; розвивати в осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, самостійність, ініціативу, творчі здібності (Закон України про вищу освіту).

На думку О. Рудницької, самостійна робота є найважливішою формою навчальної діяльності, що спрямована на виконання навчальних завдань, отже має здійснюватися з допомогою і без допомоги та присутності викладача, мати репродуктивний і творчий характер (Рудницька, 2005, 141). М. Нікандров зазначає, що це діяльність студентів, яка відбувається без участі та безпосереднього керування викладача, хоча спрямовується і організовується ним (Никандров, 1978). П. Підкасистий робить висновок про те, що це специфічний педагогічний засіб організації та керування самостійною діяльністю студента в навчальному процесі (Підкасистий, 1980).

Ми погоджуємося з думкою дослідників, які вважають, що самостійна робота є основою будь-якої освіти і таким способом навчальної діяльності, за якого студентам пропонуються завдання і рекомендації до їх виконання; робота виконується без будь-якої участі викладача, але під його керівництвом. Отже, цей процес вимагає від студента розумового зосередження і напруження. Самостійну роботу розглядають у різних аспектах:

- як вид навчання у вищій школі;
- як організаційну форму навчання;
- як вид самостійної діяльності;
- як форму пізнавальної активності суб'єкта;
- навчання (Журавльова, 2013).

Означена робота спрямована на засвоєння змісту навчального матеріалу, на розвиток таких рис особистості, як здібність організовувати й реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва й допомоги.

Організація самостійної роботи студентів має ґрунтуватися на певних концептуальних засадах: на низці наукових *підходів*, відповідному змісті, формах, методах і засобах навчальної роботи. Головними принципами організації самостійної роботи студентів-першокурсників виступають системний, діяльнісний, комунікативний, особистісний та культурологічний.

Системний підхід передбачає розглядати самостійну роботу студента-першокурсника у його тісній співпраці з викладачем, у зв'язку аудиторної і самостійної роботи, через забезпечення необхідною навчальною літературою та навчально-методичними посібниками і рекомендаціями, виконання самостійних завдань і їх контроль, взаємопов'язаний розвиток різних видів мовленнєвої діяльності.

Діяльнісний підхід у самостійній роботі студента спрямовує його залучення до активної практичної діяльності з застосуванням Інтернет-технологій та інтерактивних методів самостійної навчальної діяльності.

Комунікативний підхід у самостійній роботі передбачає підготовку студента до комунікативної діяльності та її здійснення під час самостійної роботи: а лабораторії, спілкуючись з іншими студентами, здійснюючи комунікацію під час читання і письмової діяльності.

Особистісний підхід покликаний враховувати мотиваційну сферу студентів та їх індивідуально-психологічні особливості при роботі з навчальними матеріалами.

Креативний підхід у процесі самостійної роботи студентів має на меті застосування інноваційних технологій при виконанні самостійної роботи та розміщення її у глобальних мережах.

Самостійна робота студентів технічного профілю передбачає також використання різних форм навчальної діяльності: *індивідуальної роботи; парної самостійної роботи; групової самостійної роботи.*

Найбільш ефективними методами організації самостійної позааудиторної роботи ми вбачаємо 1) Інтернет-технології (соціальні мережі, Googleclassе, web-ресурси, електронне навчання і т.ін.), які сприяють:

- здійсненню самостійної роботи з електронними матеріалами, використовуючи комп'ютер, мобільний телефон і т. ін.;
- одержанню консультацій, проведенню нарад, оцінюванню віддаленого експерта (викладача), можливість дистанційної взаємодії;
- створенню розподіленої спільноти користувачів, які ведуть спільну віртуальну навчальну діяльність;
- своєчасній неперервній доставці електронних навчальних матеріалів;
- стандартизації та сертифікації електронних навчальних матеріалів, технологій, дистанційних засобів навчання;
- формуванню та підвищенню інформаційної культури всіх учасників навчального процесу;
- засвоєнню, популяризації та передачі інноваційних педагогічних технологій, підвищенню ефективності діяльності педагогів;

- можливості розвивати навчальні web-ресурси;
- можливості у будь-який час, з будь-якого місця здобувати сучасні знання;
- доступності одержання освіти всіх бажаючих;
- 2) мультимедійні технології надають можливості:
 - поєднання друкованого тексту, графічного зображення, відео, статичних фотографій та аудіозапису;
 - вдосконалення методів доступу до інформації, робота з нетрадиційними джерелами інформації;
 - індивідуалізація навчального процесу за змістом, обсягом і темпами засвоєння навчального матеріалу;

- поглиблення міжпредметних зв'язків;
- автоматизація процесів контролю та корекції результатів навчальної діяльності;
- підвищення об'єктивності оцінювання знань;
- можливість поєднання логічного й образного способів засвоєння інформації;
- забезпечення інтерактивності в навчальному процесі;
- розширення поля самостійності, розвитку творчих здібностей студентів в навчальній діяльності, перетворення майбутніх фахівців в активних суб'єктів педагогічної взаємодії;

- забезпечення зворотного зв'язку, широкі можливості діалогізації навчального процесу;
- максимальна адаптація процесу навчання до індивідуальних особливостей студентів;
- 3) методу соціальних проєктів, який при підготовці майбутніх фахівців дозволяє:
 - підвищити пізнавальний інтерес до дисципліни, що вивчається;
 - покращити розуміння сучасних суспільних проблем;
 - сприяти розвитку дослідницьких, комунікативних та творчих навичок прийняття рішень (Хоменко-Семенова, 2016, 125–129).

Важливим напрямком залишається психолого-педагогічне супроводження навчального процесу підготовки здобувачів вищої освіти у ЗВО, яке має бути спрямоване на вирішення комплексу проблем – організаційно-управлінських, особистісних, соціально-психологічних, навчальних, розвивальних тощо.

Таким чином, організація самостійної роботи студентів ЗВО відіграє важливу роль у формуванні професійних компетенцій у зв'язку із зменшенням аудиторних годин, що регламентується новим Законом України «Про вищу освіту», перенесення акценту на самостійну роботу. Ефективна організація самостійної

роботи студентів ґрунтується на низці підходів, форм, методів, засобів навчання. Вона неможлива без використання інформаційно-комунікаційних технологій, які спрямовані на те, щоб навчити студента працювати самостійно, розвиваючи вміння самостійно аналізувати погляди представників різних напрямів психології на проблему структури особистості та практику спілкування; самостійно здійснювати психодіагностику, особливостей темпераменту, характеру, здібностей особистості, її ступінь конфліктності та комунікабельності; застосовувати способи прийому та передачі інформації у спілкуванні; досліджувати особливості переживання емоцій та почуттів у спілкуванні; проводити індивідуальну ділову бесіду; проводити переговори, ділові наради, дискусії; самостійно виступати перед аудиторією.

Самостійну роботу студентів у процесі вивчення навчальної дисципліни «Психологія ділового спілкування» викладачу необхідно організовувати, використовуючи інтернет-ресурси, роздатковий матеріал, відповідні методичні рекомендації.

4. Технологія формування креативності у професійній підготовці майбутніх фахівців

Одним із напрямів реформування сучасної освіти є інноваційна креативна освіта. Концепція креативної освіти наголошує, що для духовно багатой, соціально активної, фізично розвиненої творчої особистості впровадження креативної педагогічної системи є необхідною умовою для її створення.

Креативна освіта передбачає творчість суб'єктів через їхню особисту участь в активних дослідженнях, що забезпечують здобуття нових знань. У зв'язку з цим підвищується відповідальність вищої школи за виховання креативної, творчої особистості фахівця. Одним із завдань професійної спрямованості підготовки майбутнього практичного психолога є не тільки навчання, а й безперервний процес формування творчої особистості. Саме в цьому процесі виявляється креативність студента, що зумовлена особливостями розумової діяльності і характером його майбутньої професії. Тому питання формування креативності в майбутніх фахівців є досить актуальним, оскільки воно створює умови для саморозвитку особистості, сприяє інтелектуальній спрямованості навчання. Формування креативності відбувається значно складніше, ніж оволодіння знаннями. Це виражається в невмінні студентів приймати самостійні рішення, відійти від визначеного зразка, висловлювати незалежні судження в тих або інших педагогічних ситуаціях, генерувати певні задуми, гіпотези, ідеї в процесі розв'язування завдань; самостійного здобування знань, мислити нетривіально, робити логічні висновки, порівнювати, зіставляти.

Процес діяльності студента має бути організований таким чином, щоб у ньому були елементи творчості, які передбачають вміння: комбінувати, аналогізувати, систематизувати, узагальнювати; генерувати певні ідеї, гіпотези, здогадки під час розв'язування різних задач та завдань; застосовувати знання в нових умовах, часто ускладнених, з елементами творчості, нестандартного підходу для досягнення поставленої мети; вміння експериментально-дослідницької діяльності. Усе це свідчить про наявність певних недоліків підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності. Тому важливою ланкою цієї підготовки є формування в них креативності.

Вітчизняними та зарубіжними дослідниками до цього часу не з'ясовано єдиного підходу до визначення феномена креативності та технології її формування. Визначень даного терміну існує багато. Наприклад, креативність (лат. creatio – створення, творіння) – здатність людини, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття та формувати нові навички, тобто здатність до творчості; дане поняття вивчається незалежно від інтелекту і пов'язується з творчими досягненнями особистості. Креативність виявляється як здатність висувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати в мисленні традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації. Креативність охоплює певну сукупність мислительних процесів та якостей особистості. Існує положення, що креативною може бути кожна людина, але вона при цьому не обов'язково є талановитою. Креативність – це взаємодія мети, шансу та інтуїції суб'єкта. Знаменитий вислів П. Торренса стверджує: «креативність – це означає копати глибше, дивитись краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати вглиб, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє». Концепція креативності базується на теоретичній моделі структури інтелекту Дж. Гілфорда, центральною ланкою якої є відмінність між конвергентним та дивергентним типами мислення. Основою креативності, за Гілфордом, є операції дивергенції, перетворення та імплікації (Педагогічний креатив, 2010, 25). Із точки зору тотожності понять зазначимо, що низка вчених ставлять поняття «креативність» і «творчість» в ряд синонімів. До прикладу, А. Виготський зазначав, що «творчою ми називаємо таку діяльність, яка створює щось нове, однаково, чи буде це створене творчою діяльністю будь-якою річчю зовнішнього світу або побудовою розуму або почуття, яке живе та виявляється тільки в самій людині (Виготський, 2003). Психолог стверджує, що творчість є необхідною умовою існування і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоч йота нового, зобов'язане своїм походженням творчому процесу людини» (Виготський, 2003). Я. Пономарьов, який дуже широко трактує поняття «творчість», визначав це поняття як «механізм продуктивного розвитку» і не вважав «новизну» вирішальним критерієм творчості (Пономарьов, 1976).

Таким чином можемо сказати, що креативна особистість є творча особистість, Це такий індивід, який здатний проникати в суть ідей і впливати їх усупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату.

Креативність практично не піддається кінцевому визначенню. Під креативністю ми розуміємо комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей індивіда, який здатний до самостійного висування проблеми, генерування нових, оригінальних ідей, знаходження нетрадиційних та нестандартних способів вирішення проблемних завдань. Серед «надзадач» інноваційної вищої школи особливо виділяється задача підготовки

творчо мислячого і творчо діючого фахівця, який буде конкурентоспроможним на ринку праці. Розвиток творчого креативного мислення майбутніх фахівців нами розуміється як ціленаправлена діяльність викладача, спрямована на виявлення умов, розробку та використання такого змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання, що сприяють розвитку нестандартного, оригінального типу мислення, формуванню самостійних, нестандартних міркувань, умінню аналізувати, порівнювати і зіставляти, виділяти головне, давати оцінку, робити власні висновки.

Тому висококваліфікований, креативний фахівець має володіти наступними творчими вміннями:

- вмінням знайти проблему;
- висунути гіпотезу;
- намітити шляхи реалізації комплексного підходу для її підтвердження;
- узагальнити одержані факти;
- розробити методику їх аналізу;
- зробити висновки, побачити можливість застосування одержаних результатів в практичній діяльності.

Даний комплекс творчих умінь відображає структуру будь-якого, і тим більше педагогічного дослідження, і припускає наявність ряду спеціальних здібностей. Особливість професійної діяльності практичного психолога полягає в тому, що вона спирається на гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, перцептивні та інші здібності фахівця, припускаючи самостійність, гнучкість і швидкість мислення. Визначимо риси, якими має володіти креативний практичний психолог: постійний пошук, творчий стиль мислення, творча фантазія, розвинене уявлення, прагнення досягти позитивних результатів, високий рівень загальної культури; психологічне передбачення, прогнозування ускладнень, схильність до оптимального вибору варіанта із спектра можливих; постійне намагання поповнювати свій професійний, моральний і культурний багаж. Отже, креативність студента має виявлятися у:

• наявності: абстрактного, критичного, логічного та творчого мислення (наочно-дійового, наочно-образного, інтуїтивного, творчого, теоретичного видів мислення); гнучкості, швидкості, оригінальності та самостійності мислення; просторового мислення; розвинутої уяви, фантазії, інтуїції, ініціативності; наявності інформаційної культури, вмінь здійснювати обробку інформації; конкретних, так і абстрактних знань;

• здібності: робити логічні висновки, порівнювати, зіставляти; працювати в більш, ніж одній професійній сфері, накопичувати інформацію з декількох галузей знань; здібності до постановки нових проблем, до дій у думці, здатність до аналізу, до перенесення досвіду розв'язування на інші задачі, до критичної перевірки і сортування інформації, до рефлексії, здатність до передбачення, проникливості у пошуках проблем та ін.; здібності до абстракції, до самостійного здобування знань, мислити нетривіально, з готовністю до прийняття нового;

• вмінні: генерувати певні задуми, гіпотези, здогадки, ідеї в процесі розв'язування завдань; узагальнювати і систематизувати; послідовно, логічно обґрунтувати власні дії; застосовувати знання у нових умовах, часто ускладнених, з елементами творчості, нестандартного підходу для досягнення поставленої мети; здійснювати прогнозування результатів своєї діяльності, розробляти стратегію пошуку самостійних шляхів вирішення поставлених завдань; експериментально-дослідницької діяльності; вмінні ефективно використовувати засоби мультимедіа (Кокарева А., Хоменко-Семенова Л., 2018).

Дотримуючись позиції вчених, що визначають креативність як самостійний фактор, розвиток якого є результатом творчої діяльності студентів, можемо стверджувати, що для розвитку креативності майбутніх фахівців необхідно застосовувати творчі завдання.

Проектування педагогічної технології розвитку креативності студентів у процесі вивчення дисциплін професійного циклу, у нашому випадку – «Психології реклами та зв'язків з громадськістю», здійснювалося з урахуванням креативної психолого-педагогічної технології (Чернілевський, 2006; Морозов, 2004; Лузік, 2006), що дало можливість виділити творчий аспект діяльності як викладача, так і студента. В основу технології було покладено такі дидактичні принципи підготовки творчо мислячих студентів (П. І. Підкасистий, Н. А. Воробйова):

Принцип суб'єктності. Умовою реалізації принципу є активність студентів і викладачів у процесі професійного становлення, їх організація і самоорганізація до включення у творчий процес.

Принцип системності, послідовності умов і цілей формування творчої педагогічної діяльності студентів. Підготовка студентів до творчої педагогічної діяльності неможлива без прийнятих педагогічним колективом системи умов і цілей формування творчої діяльності, які повинні бути осмислені та прийняті всіма учасниками освітнього процесу.

Принцип комплексної взаємодії всіх суб'єктів навчання і виховання. Процес формування творчої педагогічної діяльності студентів – це плід праці колективу освітньої системи, де кожен її учасник – структурний елемент у досягненні поставленої мети.

Принцип свідомості, творчої активності і самостійності студентів. Реалізації цього принципу можна домогтися шляхом включення студентів у різноманітну творчу діяльність у навчальному та позанавчальному процесі, у своїй практичній діяльності, починаючи вже з першого курсу навчання.

Принцип єдності, цілісності та наступності. Суть даного принципу полягає в єдності впливу: освітнього закладу на процес формування творчої педагогічної діяльності студентів; усіх педагогів, які працюють в освітній установі; навчальних і виховних програм, за якими займаються студенти; коштів, методів, організаційних форм навчання і виховання.

Принцип зв'язку навчання з практичною діяльністю студентів. В основу цього принципу покладено ідею про те, що досвід творчої діяльності, який студенти отримують у навчальному закладі, переноситься на їх практичну педагогічну діяльність.

Для розвитку креативного мислення необхідно використовувати ті методи, які здатні розвивати в студентів такі операції логічного мислення, як аналіз, синтез, абстрагування та ін., навчати їх ставити проблему, інтерпретувати отриману інформацію, висловлювати свою позицію, намагатися застосовувати знання в нових умовах, модифікувати, видозмінювати отримані знання. Для досягнення поставленої мети – розробити технологію розвитку творчої особистості майбутнього фахівця при вивченні дисципліни «Психологія реклами та зв'язків з громадськістю» пропонуємо приклади наступних завдань:

1. Запитання проблемного характеру, в основу яких покладено метод евристичних запитань, відповіді на які продукують незвичайні ідеї і рішення стосовно досліджуваного об'єкта.

2. Завдання творчого характеру, що вимагають від студентів високої розумової активності та застосування додаткової літератури.

Для підвищення рівня креативності для кожного курсу нами було розроблено систему творчих завдань із даної дисципліни. Зокрема, можемо запропонувати такі види творчих завдань:

- складання рекламних слоганів;
- розробка авторських прес-релізів;
- створення макетів та обгорток;
- написання сценаріїв до реклам;
- пошук нестандартних презентацій реклам і т.ін.

3. Завдання творчого характеру із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТ).

Здатність до продукування значної кількості різноманітних ідей, рішень будьякої проблеми може бути розвинена за допомогою ІКТ у різних аспектах:

- розробка презентаційного матеріалу з урахуванням застосування рекламних тенденцій;
- створення самореклами (портфоліо);
- реклама сучасного практичного психолога;
- розробка технології сучасного тренінгу;
- створення відеореклами;
- розробка групових конкурсних відеопроєктів і т.ін. (Хоменко-Семенова, 2015, 147–151).

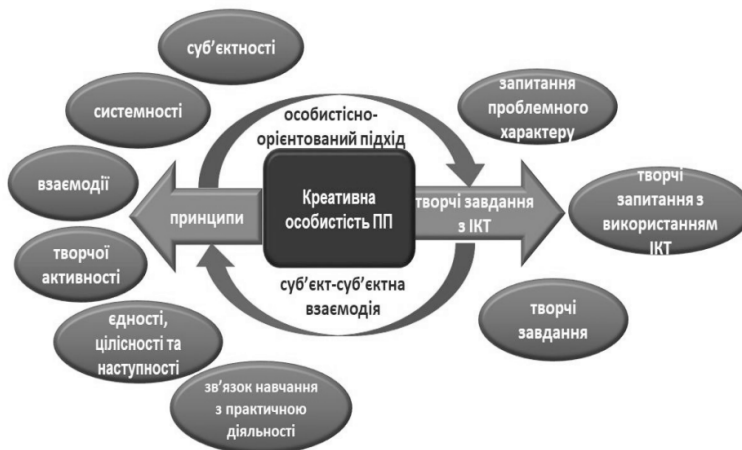


Рис. 1. Технологія розвитку креативності майбутнього фахівця

Щоб з'ясувати, наскільки важливо сьогодні бути креативним, студентам було запропоновано анкетування. Дослідження проводилось на освітній платформі Google Classroom за допомогою Blank Quiz. Вибірку склали 46 студентів I-IV курсів Національного авіаційного університету. Анкета містила 10 запитань, у вигляді тестів на відкритих питань, наведено декілька прикладів.

Зокрема, на запитання «Що саме ви розумієте під поняттям «креативність?» тільки 10 % студентів не змогли дати відповідь. Решта 90% розкривають це поняття, але не повною мірою, ототожнюють з поняттям творчість, творчий потенціал, талант, що свідчить про нерозуміння ними суті досліджуваного феномена.

На питання «Чи розвивають викладачі під час занять креативність?» відповідь «так, розвивають» надало 60,5 % студентів, «ні, не розвивають» — 29,5 % респондентів, «важко відповісти» — 10 % студентам.

Аналіз відповідей на запитання «Чи вважаєте Ви що креативність важлива для майбутньої професійної діяльності» виявив, що важлива для 63,2 % студентів, не важлива — 27 % респондентів, важко відповісти на це запитання 8,8 % опитаним.

На відкрите запитання «За допомогою яких методів та форм розвивають креативність викладачі під час занять» студентами були надані відповіді... (ділові ігри, методи проблемного навчання, дивергентні завдання, ситуативні вправи, тренінги тощо) (Кокарева, 2021, 37-42).

Отже, дослідивши феномен «креативність», ми повністю погоджуємося з дослідницею С.Д. Дімі트로вою-Бурлаєнко, що механізмом формування креативного освітнього середовища для будь-якого середовища є:

- забезпечення особистісного простору для креативно-творчої діяльності студентів;
- формування в них мотивації до прояву креативності в діяльності;
- формування уявлень про сутність креативності та креативної діяльності, техніки креативності;
- забезпечення взаємозв'язку теоретичних уявлень щодо креативності з набутими вміннями й навичками;
- усунення бар'єрів прояву креативності;
- підтримання високого рівня проблемності й творчості в навчальному процесі;
- забезпечення студентам можливості прийняття багатоваріантних креативних рішень;
- включення студентів до різних форм навчальної, навчальнодослідницької діяльності, що сприяє формуванню креативної компетентності;
- рефлексія щодо особистісних якостей і креативних умінь і навичок як передумови успішності майбутньої професійної діяльності;
- організація самостійного навчання з визначенням індивідуальної траєкторії професійного становлення (Дімітрова-Бурлаєнко, 2017)

Таким чином, ми бачимо, що креативність є невід'ємною складовою професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Висновки

Викладання – це діяльність, яка, як і будь-яка інша діяльність, залежить від досвіду та розроблених і вдосконалених освітніх технологій, професійних знань і навичок. Педагогічні прийоми – це здатність викладачів використовувати власну психофізичну одиницю, щоб це вплинуло на навички студента, досягти успіху у навчальній діяльності (сюди ми можемо включити володіння мимікою та жестами, в міння спілкуватися, керувати та організовувати). Все це може поєднуватися, щоб сформувати унікальний стиль викладання, який є індикатором іміджу та професіоналізму викладача.

Зрозуміло, що в даний час створюється нова педагогічна парадигма, заснована на активному використанні педагогічної творчості, інформаційно-комунікаційних технологій. Викладачі повинні отримувати належну інформацію, яка гарантувала б її правильне наукове та методичне використання комп'ютерів; створити необхідні бази даних, участь у різних міжнародних проектах чи конференціях.

Заклади вищої освіти повинні зосередити увагу на розвитку креативності як викладачів, так і здобувачів вищої освіти. При цьому креативність характеризується як – складне особистісне утворення, що охоплює сферу інтелекту, емоцій, моральних цінностей та уможливує на принципово новому, інтегративному рівні перенесення набутих компетентностей з однієї галузі життєдіяльності в іншу з метою або досягнення принципово нового результату діяльності, або виконання діяльності на принципово новому якісному рівні. При цьому, на перший план виступає розвиток критичного мислення та формування творчого потенціалу, який допоможе збудити потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати в людини об'єктивну самооцінку.

Отже, можна констатувати, що креативність це сукупність певних індивідуальних якостей особистості, які дають змогу адаптуватися до освітнього середовища, здійснювати успішну творчу діяльність, при цьому всі зусилля спрямовувати на оптимізацію процесу, знаходження необмеженої кількості шляхів вирішення проблеми, здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях - надзвичайно важлива складова професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Наукові джерела

Бірук, Н.П. 2020. Зарубіжний досвід організації та діяльності наукових шкіл (на прикладі Польщі та Білорусі). *Українська полоністика*. 18: 128–136.

Бордовская Н. В. 2001. *Педагогіка*. Спб. : Питер.

Вознюк, О.В., Дубасенюк, О.А. 2021. Modern requirements for building an effective system of higher professional education (Сучасні вимоги до побудови ефективної системи вищої професійної освіти). *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: збірник наукових праць / за загальною редакцією Л.В. Барановської*. К.: НАУ: 83-85.

Гончаренко, С. У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.

Гришкін, В.О. 2015. *Соціалізація економіки України: теорія, методологія перспективи* Дніпропетровськ: Пороги.

Дергачова, К. 2004. Концепція сталого розвитку у науково-практичному вимірі. *Політичний менеджмент*. 4: 118-125.

Дубасенюк, О.А. 2020. Наукові передумови міжнародної україно-польської співпраці у сфері педагогічної освіти. *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. 94: 131-137.

- Дубасенюк, О. А. 2015. *Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика : монографія*. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.
- Дубасенюк, О.А., Сидорчук, Н. Г. 2020. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. 94: 306-313.
- Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. 2021. Формування комунікативної компетентності учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць*. 60: 211-222.
- Енциклопедія освіти*. 2008. / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер.
- Кузьміна, Н. В. 2008. *Законы развития фундаментального образования в регионе : программа*. Ковров : КГТА.
- Лайчук, А.М. 2019. Педагогічне проектування моральних якостей учнів тренером-викладачем. *Нові технології навчання: збірник праць*. 92: 177-181.
- Марченко, Г. В. 2021. Термінологічний аналіз сутності категорії "медіа грамотність". *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 80: 28–33
- Мирончук, Н. М. 2021. Професійно орієнтовані технології формування риторичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць*. 60: 282-289.
- Мороз, М. 2019. Ціннісно-особистісний критерій професійної компетентності майбутніх учителів музики як об'єкт педагогічного дослідження. *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. 92: 215-221.
- Онуфрік, І.П. 2009. Економічне зростання, сталий розвиток та українські реалії. *Вісник Національного лісотехнічного університету України*. 19: 180-186
- Пінчук, В. М. 1998. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій. *Освіта і управління*. 2 (3): 89.
- Романюк, Р.К. 2021. *Підготовка вчителя біології профільної школи: теорія і практика*. Житомир: Вид. ООО Євенок.
- Серця, віддані педагогіці. Історія становлення і розвитку кафедри педагогіки (до 100-річчя Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2019. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Сисоєва, С. О. 1999. Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя до педагогічної творчості. *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*. К.: Знання.
- Сластєнін, В. А. 1997. *Педагогика: инновационная деятельность*. М. : ИЧП "Изд-во Магистр".
- Сластєнін, В. А. 2000. Учитель в инновационных образовательных процессах. *Известия РАО*. 3: 73-79.
- Слободчиков, В. И. 2003. *Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания)*. Киров: Наука.
- Слободчиков, В. И. 2003. Проблемы становления и развития инновационного. *Инновации в образовании*. 2: 4-18.
- Сталійрозвиток: проблеми та перспективи / за ред. О.А. Дубасенюк. 2013. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
- Шубравська, О.В. 2005. Сталій економічний розвиток: поняття і напрям. *Економіка України*. 1: 36-42.
- Шубравська, О.В. 2002. *Сталій розвиток агропродовольчої системи*. К. : Ін-т економіки НАН України.
- Щерба, Н. С. 2021. Структура компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 5: 63-69.
- Барышева Т.А., Ю.А. 2006. *Жигалов Психолого-педагогические основы развития креативности*. СПб. : СПГУТД.
- Выготский Л. С. 2008. *Воображение и творчество в детском возрасте*. М.: Смысл-ЗКСМО.
- Гриненко І. В. 2008. *Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04*.
- Журавльова Н. 2013. *Самостійна робота студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення дисципліни «Концертмейстерський клас»*. Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки. № 3 (68) : 86–95.
- Закон України «Про вищу освіту». Взято з: <http://osvita.ua/legislation/law/2235/list/2>
- Занина Л. В., Меньшикова Н. П. 2003. *Основы педагогического мастерства. Серия «Учебники, учебные пособия»*. Ростов н/Д.: Феникс.
- Кокарева А. 2021. *Креативність як складова професійної підготовки здобувачів вищої освіти*. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк». Вип. 19, 37–42.
- Кокарева А., Хоменко-Семенова Л. 2018. *Профессиональная подготовка будущих практических психологов: креативный аспект. Scientific Letters of Academic Society of Michai Baludansky*. 6, 60–65.
- Лузік Е. 2006. *Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України*. Вища освіта України. № 3. 77–82.

Морозов А. 2004. *Креативность преподавателя высшей школы. Высшее образование сегодня.* № 3, 64–68.

Никандров Н. 1978. *Современная высшая школа капиталистических стран.* М. : Высшая школа.

Особов И.П. 2011. *Педагогическая креативность и компетентность как факторы профессионального развития студентов. Гуманитарные научные исследования.* № 3.

Педагогічний креатив: проектні технології в освітньому процесі ДНЗ (за результатами Другого обласного конкурсу освітніх проєктів) / за наук. ред. К. Л. Крутий, О. М. Каплуновської. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД.

Пидкасистый П. 1980. *Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальные исследования.* М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

Пономарев Я. А. 1976. *Психология творчества и педагогика.* М.

Рудницька О. 2005. *Педагогіка: загальна та мистецька: [навчальний посібник].* Тернопіль: Навчальна книга «Богдан».

Рындак В.Г. 2001. *Творчество : краткий педагогический словарь.* Оренбург : ОГАУ.

Хоменко-Семенова Л. О. 2015. *До проблеми формування творчих здібностей студентів ВНЗ у сучасному трансформаційному середовищі. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. К. : Вид-во Нац. авіац. унту «НАУ-друк», Вип. 6. 147–151.*

Хоменко-Семенова Л. О. 2016. *Організація самостійної позааудиторної роботи студентів технічних спеціальностей (на прикладі вивчення дисципліни «Психологія ділового спілкування»). Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», Вип. 8. 125–129.*

Чернілевський Д. В. 2006. *Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Д. В. Чернілевський, М. І. Томчук; Вінницький соц.-екон. ін-т ун-ту «Україна». Вінниця : Міленіум.*

Щербакова Е.Е. 2006. *Формирование педагогической креативности как фактора профессионального развития студентов.* Мир психологии. 1. 142–152.

Hong, E., Hartzell, S.A. & Greene, M.T. 2009. *Fostering Creativity in the Classroom: Effects of Teachers' Epistemological Beliefs, Motivation, and Goal Orientation.* *Journal of Creative Behavior*, 43 (3), 192-208.

Kipper, D.A., Green, D.J. & Prorak, A. 2010. *The Relationship Among Spontaneity, Impulsivity, and Creativity.* *Journal of Creativity in Mental Health*, 5, 39-53.

Kokarieva A., Khomenko-Semenova L., Glushanytsia N., Ievtushenko I. & Odarchenko R. 2019. *Proceedings of the International Workshop on Conflict Management in Global Information Networks (CMiGIN 2019) co-located with 1st International Conference on Cyber Hygiene and Conflict Management in Global Information Networks.* Lviv, Ukraine, November 29. – P. 496-506.

Lapėnienė, D. 2011. *Personal and Social Factors Related to Physical Education and Other Subject Teachers Creativity in the Domain of Physical Activity (Doctoral dissertation).* Lithuanian academy of Physical Education.

Lapėnienė, D. & Bruneckienė, J. 2010. *Teachers' Creativity in the Domain of Professional Activity. Analysis of Individual Factors.* *Economics and Vadyba*, 15, 642-649.

Lapėniėne, D. & Laskienė, S. 2009. *The pedagogical profession is a professional expert in the field of analysis.* *Ugdymas. Kūno Culture. Sports*, 2 (73), 64-72.

Prabhu, V., Sutton, Ch., Sausser, W. 2008. *Creativity and Certain Personality Traits: Understanding the Mediating Effect of Intrinsic Motivation.* *Creativity Research Journal*, 20 (1), 53-66

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

А. М. Кокарєва

Кандидат педагогічних наук, професор, заступник декана факультету лінгвістики та соціальний комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Л. О. Хоменко-Семенова

Кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету лінгвістики та соціальний комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. Актуальність дослідження викликана тим, що сьогодні в системі вищої освіти України інтенсивно відбувається перехід до нових освітніх стандартів, реалізується індивідуальний особистісноорієнтований підхід в освітньому середовищі, до пріоритетних завдань належить виховання креативної особистості, здатної до творчої діяльності в різних сферах життя, це насамперед, робить її конкурентоспроможною на ринку праці в усьому світі. Указується на той аспект, що креативна діяльність викладача ЗВО якісно впливає на вирішення поставленої проблеми – підготовки високоякісного фахівця. Доводиться, що педагогічна креативність – готовність особистості до змін педагогічних ситуацій, а розвиток педагогічної креативності підвищує ефективність професійної діяльності та взаємодії педагога та здобувача вищої освіти. Ефективна комунікація, креативність, мобільність та творчий підхід – основні вимоги до викладача в умовах інновацізації освітнього простору. Тому на даному етапі розвитку суспільства, викладачі ЗВО мають організувати освітнє середовище творчо, удосконалювати та модернізувати класичні методи навчання, розвивати креативність та критичне мислення здобувачів вищої освіти.

Важливими елементами креативної діяльності викладача ЗВО є: застосування нових медіатехнологій, які студенти використовують у своєму повсякденному житті, використовуючи їх у творчій діяльності та інноваційній основі формального та неформального навчання; занурення в насичене медіасередовище змушує нові когорти студентів вчитися та розуміти різні шляхи, тому викладачам ЗВО необхідно розвивати творчі підходи та знаходити нові методи, рішення практики, щоб привернути їхню увагу; творчість є формою творення знань, отжестимулювання творчості має позитивний вплив на навчання, підтримку та покращення самонавчання, саморозвитку та навички й компетенції протягом усього життя.

Ключові слова: інновації, інноваційні технології, креативність, креативний підхід, освітні моделі, освітній простір, педагогічні технології, професійна компетентність, самостійна робота, саморозвиток.

Abstract. The urgency of the study is due to the fact that today the system of higher education in Ukraine is intensively transitioning to new educational standards, implementing an individual personality-oriented approach in the educational environment, the priority tasks include educating creative individuals competitive in the labor market worldwide. It is pointed out that the creative activity of the teacher of free economic education qualitatively influences the solution of the problem - training of high-quality specialist. It is proved that pedagogical creativity is the readiness of an individual to change pedagogical situations, and the development of pedagogical creativity increases the effectiveness of professional activity and interaction between teacher and higher education. Effective communication, creativity, mobility and creativity are the main requirements for the teacher in terms of innovation of the educational space. Therefore, at this stage of development of society, teachers of free economic education should organize the educational environment creatively, improve and modernize classical teaching methods, develop creativity and critical thinking of higher education seekers. Important elements of the creative activity of a freelance teacher are: the use of new media technologies that students use in their daily lives, using them in creative activities and innovative basis of formal and non-formal learning; immersion in a rich media environment forces new cohorts of students to learn and understand different ways, so freelance teachers need to develop creative approaches and find new methods, solutions and practices to attract their attention; Creativity is a form of knowledge creation, so stimulating creativity has a positive effect on learning, supporting and improving self-learning, self-development and lifelong skills and competences.

Keywords: innovations, innovative technologies, creativity, creative approach, educational models, educational space, pedagogical technologies, professional competence, independent work, self-development.

СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мороз М. О.

Доктор педагогічних наук, декан гуманітарно-педагогічного факультету,
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського», м. Бар, Вінницька область, Україна
ORCID.ORG/0000-0001-5187-0434

Савчук П.Н.

Кандидат педагогічних наук, директор КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла
Грушевського», м. Бар, Вінницька область, Україна
0000-0002-5319-3913

Для кращого розуміння шляху змін та реформування, на якому знаходиться сучасна освітня система України загалом та музично-педагогічна освіта зокрема, а також усвідомлення подальших дій для її вдосконалення, важливим є звернення до досвіду побудови освітнього процесу в розвинених європейських країнах і провідних країнах світу, вивчення шляхів реорганізації та імплементації законів й інших державних нормативних документів у країнах, які успішно вдосконалюють міжнародний простір демократичної європейської освітньої моделі в умовах політичних та соціально-економічних змін ХХІ століття.

Актуальні аспекти розвитку вищої педагогічної освіти в цілому та музично-педагогічної освіти зокрема в провідних країнах світу розкрито в наукових працях низки дослідників. Зокрема, питання педагогічної освіти Франції досліджували Р. Абі, М. Альте, Ф. Мерьє, Т. Харченко та інші науковці, особливості системної підготовки вчителів Німеччини вивчали такі науковці як Й. Абель, Г. Белленберг, Д. Беннер, З. Бльомеке, Ф. Бонзак, У. Зандфукс, Е. Терхарт тощо. Проблеми музично-педагогічної освіти та адаптацію до професійної праці випускників напряму музичне виховання Польщі висвітлювали у своїх працях А. Василюк, Є. Вуттке, Р. Гоздецька, М. Грусевич, М. Кіссель, І. Ковчина, С. Когут, Г. Ніколаї, А. Питляковський та інші науковці.

1. Концепції вищої музично-педагогічної освіти у зарубіжних країнах

У провідних країнах світу, як зазначають дослідники, простежується тенденція до становлення креативної економіки, технологій креативного розвитку, що носить інтегративний характер. Ключовим аспектом у реалізації технологій креативного розвитку є орієнтація на довгострокову перспективу, головний акцент у якій ставиться на стимулювання культурної та творчої діяльності, налагодження взаємодії креативних суб'єктів, засобів їх діяльності у процесі реалізації креативного потенціалу.

Вивчаючи проблему розвитку мистецької освіти в зарубіжних країнах, О. Шевнюк зауважує, що мистецтво є важливою ланкою та невід'ємною частиною системи освіти зарубіжних країн, яке не протиставляється точним і природничим наукам та не вважається другорядним фактором впливу на особистість (Шевнюк 2006, 17). Дослідниця зауважує, що музично-педагогічна підготовка майбутніх учителів музики (музичного мистецтва) має на меті формування фахівця, здатного здійснювати власну професійну діяльність як у системі загальної шкільної освіти, знайомлячи дітей з різними видами мистецтва (у тому числі й музикою) в процесі викладання самостійних мистецьких предметів, так і в позашкільній виховній діяльності, у гуртках. Мистецька освіта розглядається в зарубіжних країнах як дієвий засіб розвитку креативного мислення особистості, що є важливим не лише в мистецькій діяльності, а й формує досвід конструктивного вирішення практичних завдань у будь-якій діяльності в умовах сучасного ринку праці (Шевнюк, 2006, 17-19).

Аналіз зарубіжного освітнього досвіду засвідчує, що одним із пріоритетних завдань музично-педагогічної освіти є підготовка фахівців, які вільно володіють своєю професією, орієнтуються в суміжних галузях діяльності, здатні до постійного фахово-виконавського зростання, самовдосконалення та самореалізації у мистецькій діяльності, ефективно застосовують інновації. У західноєвропейській педагогіці в кінці ХХ ст., зауважує О. Бондаренко, сформувалося кілька концепцій вищої педагогічної освіти, які визначили структуру та основні форми організації освітнього процесу. Дослідниця представила таку класифікацію основних концепцій вищої педагогічної освіти: раціоналістична (на основі менеджменту); консервативно-традиціоналістська; неогуманістична (феноменологічна) (Бондаренко 2008, 19).

Є. Проворова зазначає, що раціоналістичну концепцію навчання вважають однією із провідних у вищій педагогічній школі Заходу. Основний принцип моделі □ регулювання «освітнім менеджером» зовнішніх умов процесу навчання та реакцій на нього учнів. Головне завдання □ засвоєння певної освітньої програми, яка в подальшому допоможе студенту реалізувати конкретну функціональну роль у суспільстві. Для того, щоб викладач міг цілеспрямовано формувати поведінковий репертуар студентів й оцінювати результати цієї роботи, освітня програма має бути перекладена на мову конкретних поведінкових термінів (Проворова 2018, 39).

Недоліком раціоналістичної концепції освіти є те, що розвиток когнітивних структур особистості та її пізнавального потенціалу здійснюється на механістичній основі з орієнтуванням на утилітарне навчання. До позитивних моментів відносять такі риси: процес навчання прямо залежить від актуального рівня знань та умінь студента; студенти звільняються від жорсткого ліміту часу при засвоєнні пізнавальних блоків програми (обсяг навчального матеріалу є постійним, а час навчання змінним).

Відповідно до консервативно-традиціоналістської концепції, Е. Бондаренко вищу педагогічну школу розглядає як інститут, що є культурною основою суспільства. Головна роль у процесі навчання відводиться знанням, викладачеві, який передає учням знання, вміння та навички. Це «модель, що уособлює найвищі ідеали, до яких має прагнути студент». Головна функція консервативно-традиціоналістської концепції – це збереження та передача тих знань і цінностей, що складають моральну та інтелектуальну основу соціального спадку людства (Бондаренко 2008, 24).

Основний пріоритет неогуманістичної (феноменологічної) концепції полягає в утвердженні особисто значущого навчання. Навчальні заклади мають надати майбутнім педагогам якомога більше емоційного заохочення та свободи щодо засвоєння знань, культурних цінностей, духовно моральних імперативів, професійних умінь та навичок. Адже творчо налаштований учитель, що самоактуалізується, наділений великим духовним впливом на учнів (Бондаренко 2008, 27). Гуманістична педагогіка стала на Заході головною теоретичною базою формування традиційної педагогічної освіти. Позитивні сторони неогуманістичної освіти визнані багатьма вченими країн ЄС (Patterson 1973, 194).

2. Світові тенденції модернізації музичної освіти

Зарубіжний освітній досвід засвідчує наявність американської, англійської, китайської, фінської тенденції модернізації музичної освіти. Окреслимо деякі риси цих тенденцій (Hargreaves 2009, 168).

Американська тенденція характеризується зростанням вимог до освітніх програм, розвитком загальнонаціональних стандартів, збільшенням кількості тестувань, заохоченням до змагань вчителів і шкіл, вимогою від усіх більш напруженої роботи. Музика як обов'язковий предмет вивчається, починаючи з восьмого класу, два рази на тиждень по 45 хвилин. Л. Горюнова вказує, що останнім часом відбулося зміщення акценту з творчої діяльності як найкращого методу творчого розвитку на дослідження музичного сприймання (Горюнова 1985, 75-76). Навчання співу базується на реалізації вокальних принципів італійського *bel canto* та на використанні різностильового і різножанрового репертуару.

Кожен вищий мистецький навчальний заклад працює за власною освітньою програмою та індивідуально-груповим підходом. Наприклад, студенти консерваторії Нової Англії (США) (New England Conservatory of Music) працюють у майстер-класах видатних майстрів вокалу Джеральда Фінлі, Рене Флемінг, Томаса Квасткопф та інших.

Досліджуючи особливості підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності у Сполучених Штатах Америки, Н. Овчаренко наголошує на тому, що вокальну психологію і педагогіку відносять до дисциплін за вибором студента, а опанування мистецтвом співу поступово ускладнюється (Овчаренко 2013, 154-163).

Альтернативним спрямуванням модернізації музично педагогічної освіти є *англійська тенденція*, яка займає проміжне місце між повною професійною автономією і провадженням стандартизації (Hargreaves 2009, 168). Пріоритети англійської моделі це акцент на духовні задачі освіти, розвиток здібностей в учнів.

Школа у Великобританії залишається «потужним фактором формування музичного виховання, а також розуміння музики, музичного смаку і кругозору» (Бодина 2017, 333). Зазначимо, що до кінця 80-х рр. XX ст. формально узаконених вимог до навчальних програм у Великобританії взагалі не було (замість них існували «рекомендаційні настанови»). Однак в 1988 р. з'явилася Національна навчальна програма для шкіл Англії та Уельсу, за якою музику включали до навчального плану школи тільки після 1992 р. як вид діяльності учнів у двох напрямках: «виконання і написання музики^(2/3), а також її прослуховування і оцінка^(1/3)» (Бодина 2017, 333).

Остання версія програми з музики була введена в 2000 р., у якій з'явилася «одна спільна мета □ знання, розуміння і вміння <...>, щоб слухання і використання знань і розуміння розвивалися за допомогою взаємопов'язаних навичок виконання, написання і слухання» у відповідності до таких складових:

- 1) управління звуками в процесі співу і гри □ навички виконання;
- 2) реагування і рецензування □ навички оцінювання;
- 3) слухання і використання знань і розуміння. Реалізація цих завдань передбачає «навчати створенню зразків музики» і «вмінню грати на інструментах з використанням звуковисотності та без неї» (Бодина 2017, 333).

Окремо від шкільної програми були розроблені рекомендації для дошкільної освіти «Мета раннього навчання», у яких є розділ «Творчий розвиток», у якому визначено завдання музичного розвитку, реалізація яких забезпечує формування у дітей наступних умінь: розпізнавати і досліджувати зміну звуків, співати напам'ять прості пісні, дізнаватися повторювані звуки і мотиви і виконувати рухи під музику; використовувати свою уяву в музиці; виражати і повідомляти свої думки, уявлення і почуття, використовуючи різні пісні і музичні інструменти» (Бодина 2017, 333).

Національна програма, прийнята в Північній Ірландії, співзвучна програмі для Англії та Уельсу: вона орієнтована на музичні «творчість і самовираження» і розрахована на дітей від 4 до 14 років. Однак, на відміну від останньої навчання в середній школі є «вибірковим» і триває після державних іспитів, які діти здають в 11 років.

Зазначимо, що і в Англії, і в Уельсі, і в Ірландії викладання музики зазнає певних проблем через дефіцит кваліфікованих учителів музики, значна частина з яких не мають навіть ступеня бакалавра. Часом учителями музики працюють представники народного мистецтва: співаки, танцюристи, аматорські виконавці та ін.

Англійська національна програма музичної освіти орієнтована на активні види діяльності в процесі вивчення музики. Музична діяльність характеризується особливим комплексом понять, специфічних для англійської музичної педагогіки. Під діяльністю мається на увазі *виконання* (спів, публічні виступи, репетиції, вправи), *створення* (імпровізації, дослідження і осмислення розвитку музичного матеріалу, написання музики або створення закінченого музичного твору), *оцінювання* (аналіз, порівняння, оцінка, інформування, пристосування, поліпшення), а також *слухання і використання*.

Досягнення учнів з музики мають відповідати одному з рівнів (всього їх дев'ять): до 7 років □ другий рівень до 11 □ четвертий, до 14 □ п'ятий-шостий. Музична грамотність і читання нот на другому рівні полягають у вигадуванні власних знаків для зображення музики, на четвертому □ у читанні простих нотних текстів, на шостому □ у використанні відповідної нотації, що відбиває різні жанри і стилі музики.

До основних методів музичної освіти у Великобританії відносять пояснення (поняття ритму та мелодії; як імпровізувати, вибирати, комбінувати і організувати музичний матеріал у музичні структури), що сприяє кращому розумінню дітьми написання музики як одного з обов'язкових видів навчальної діяльності.

«Шкільна музика» □ актуальна спеціальність у закладах вищої музично педагогічної освіти. Зокрема, Університет музики та театру ім. Ф. Мендельсона Бартольдї (Лейпциг) (Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy“ Leipzig) пропонує для студентів музичну, вокальну (півтори години предмету «Спів» на тиждень), а також педагогічну підготовку, що охоплює мистецько-практичний, музично-теоретичний, музично-педагогічний блоки. У процесі підготовки до музично-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти майбутні учителі вивчають, зокрема, такі навчальні дисципліни, як читання партитур, спів, хор, джазовий хор, класичний камерний ансамбль теорія музики, розвиток слуху, аналіз музичних форм, музикознавство, музична педагогіка (Брайнин 2007, 11-16). Фахова підготовка відбувається на двох рівнях (бакалаврат та магістратура), запровадження модульно-рейтингової системи та єдиної європейської системи оцінювання результатів навчання (Helms 2005, 177).

У Великобританії університети здійснюють цілісну теоретичну підготовку вчителів, а практична фахова підготовка відбувається в процесі безпосереднього викладання в школі. Таким чином, ми спостерігаємо поліваріантність взаємозв'язку університетів з іншими інституціями з питань підготовки вчителя музики.

На сьогодні існує кілька відомих моделей поетапної фахової підготовки вчителів музики у Великобританії, які ґрунтуються на оптимальній взаємодії складових навчальної програми підготовки фахівців. Зокрема, це:

– *паралельна модель* формується за принципом паралельної взаємодії складових навчальної програми протягом усієї фахової підготовки. Так, зокрема, в Англії отримання диплома бакалавра освіти потребує проходження програми, що забезпечує паралельне вивчення всіх означених компонентів і розрахована на чотири роки базової підготовки вчителя.

– *інтегрована модель* передбачає не лише одночасне вивчення складових навчальної програми, а й тісний взаємозв'язок на професійно зорієнтованих темах через інтеграцію теорії з практикою. Найбільшого поширення означена модель набула у скандинавських країнах.

– *послідовна модель* на першому етапі навчання включає вивчення загальних і спеціальних дисциплін, а на другому (завершальному) етапі – вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу і навчальну практику. Однією з найпоширеніших «послідовних» моделей є так звана «щоріхська модель», зорієнтована на ґрунтовну психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів до початку вивчення фахових дисциплін та методик їх викладання (Building Creative Capacities for the 21st Century. 2006).

За англійською тенденцією відбувається розвиток музичної освіти у країнах Європейського Союзу. Зокрема, у Польщі активно продовжується сьогодні дієве реформування вищої освіти. Це дає змогу спостерігати чимало схожих аспектів у діяльності закладів вищої освіти та організації системи музично-педагогічної підготовки фахівців.

Освітня система Польщі пройшла складний та тривалий у часі шлях розвитку. На сьогодні вища освіта Польщі складається майже виключно із закладів університетського рівня. Що стосується музично-педагогічної та мистецької підготовки, то вона здійснюється в таких типах вищих навчальних закладів:

– університети (практично автономні в усіх питаннях внутрішньої і зовнішньої діяльності, включаючи введення нових факультетів чи спеціальностей);

– вищі педагогічні школи (педінститути);

– вищі академії мистецтв (музичні, театральні, художні, кіно);

– вчительські колегії.

Польща також має власні багатовікові традиції, що стосуються сфери музичного виховання підростаючого покоління та підготовки педагогічних кадрів до роботи в сфері музичної освіти (Chila-Szypulowa 2000, 180). В усі часи існування Польщі до музичного виховання підростаючого покоління ставилися з особливою увагою, підкреслюючи надзвичайну роль музики в вихованні та психофізичному розвитку особистості. Зокрема, С. Добровольський, директор Вищих педагогічних студій (Wyższe Studia Pedagogiczne) у Варшаві зауважував, що лише музика, з-поміж інших видів мистецтв, здатна впливати на розвиток психіки в цілому, а також на соціалізацію індивіда (Dobrowolski 1932, 12).

Сучасна дослідниця Г. Ніколаї, вивчаючи питання музично-педагогічної освіти в Польщі, започаткувала новий напрям порівняльної педагогіки – музично-педагогічна компаративістика. Означений напрям дає змогу досліджувати проблеми музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів, музикантів у контексті порівняльної педагогіки. Науковцем створено цілісну картину становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Польщі, що формувалася протягом тисячоліття та пройшла шлях від педагогічної діяльності музикантів у сфері загальної й академічної освіти та музичної підготовки вчителів, до відокремлення в самостійну галузь педагогічної освіти, перетворюючись на компонент мистецької освіти (Ніколаї 2008, 46).

Професійна педагогічна діяльність фахівців музичного мистецтва у Польщі спрямована на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів, їх здатність до сприймання, оцінювання й творчої діяльності у мистецтві. Тому головними критеріями, за якими ми здійснювали аналіз педагогічної компетентності вчителів мистецьких дисциплін зарубіжних країн, були рівень володіння майбутніми фахівцями спеціальними мистецькими знаннями, рівень володіння музично-виконавськими вміннями, умінням сприймати, інтерпретувати, зберігати та використовувати художню інформацію, втілену в мистецьких творах з метою навчання та виховання особистості.

Розвиток педагогічної майстерності вчителів музики в Польщі (як і в Україні) виступає як спеціально організований процес їхньої освіти та самоосвіти з орієнтацією на розвиток емоційної та почуттєвої сфери особистості; розкриття творчого потенціалу; формування ціннісно-орієнтованої основи життєдіяльності та самовизначення позиції професійно компетентного вчителя (Соломаха 2013, 158). Саме тому проблема вдосконалення системи професійної підготовки вчителів музики в Польщі є однією з найбільш актуальних для сучасної музично-педагогічної науки. Важливим компонентом музичної освіти в підготовці фахівців у сфері музичного мистецтва визнано формування професійно значущих умінь, які збагачують художній тезаурус та підвищують компетентність студентів, формують здатність до художньо-естетичного сприймання мистецтва, розвивають здатність до творчої самореалізації в процесі аналізу й виконавської інтерпретації творів музичного мистецтва.

О. Кулдиркаєва, досліджуючи особливості музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики в Польщі, зазначає, що до сучасного фахівця музичного мистецтва висувається низка вимог, рівень яких значно вищий, ніж був раніше. Зокрема, сучасний учитель музики повинен бути дослідником; уміти працювати в поліпрограмуному освітньому просторі, розрізняючи програми щодо їх ефективності. Фахова підготовка компетентного вчителя музики в Польщі об'єднує словесні, наочні і практичні види діяльності. При цьому взаємодія викладачів зі студентами спрямовується на передачу і засвоєння майбутніми

фахівцями конкретних музичних знань, умінь і навичок в таких сферах музично-педагогічної діяльності, як навчання музичної грамоти, теорії та історії музики, навчання гри на музичних інструментах, співу і диригування, навчання створенню музики і виконавської діяльності (Кулдиркаєва 2008, 58-67). Учителю музики (музичного мистецтва) в Польщі є, перш за все, фахівцем у галузі освіти, людиною, котра має загальну освіту, фахову (музичну) і професійну (педагогічну) підготовку в галузі засобів, форм, методів розвитку суб'єктів педагогічного процесу засобами музичного мистецтва або циклу мистецьких дисциплін у загальноосвітньому просторі.

Дослідниця Є. Проворова у своєму дисертаційному дослідженні «Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу» зазначає, що у вищих закладах Польщі музичне виховання фахівці розглядають як цілеспрямований, систематичний розвиток музичної культури та музичних здібностей людини, виховання емоційного сприйняття музики та морально-естетичних почуттів, здатності розуміти та відчувати зміст музичного твору (Проворова 2018, 39). Інтеграція змісту навчальних дисциплін у молодших класах Польщі передбачає поєднання музики з вивченням мови, з фізкультурою, природознавством і образотворчим мистецтвом. Із 4-го класу розпочинається так зване блокове навчання, де предмети об'єднані в певні блоки: фізико-математичний, природничо-біологічний, гуманітарний. Викладання усіх навчальних дисциплін відбувається з максимальним використанням міжпредметних зв'язків.

Незважаючи на те, що система фахової підготовки майбутніх учителів музики в закладах вищої освіти України та Польщі має чимало схожих рис у структуруванні навчально-організаційного процесу, у формулюванні вимог до результатів музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, вища освіта Польщі більше інтегрована у Європейський простір вищої освіти, ніж українська. Членство у ЄС забезпечує польським закладам вищої освіти участь у програмах академічного обміну, таких як Erasmus+. Також існує інтеграція на європейському континенті поза структурами ЄС: CEEPUS, Fundusz Stypendialny i Szkoleniowy. Це відкриває значно ширші можливості здобувачам освіти для вдосконалення своїх професійних якостей та подальшої реалізації на ринку праці.

Однією з найбільш досконалих та провідних у світі вважається сучасна система французької освіти, в тому числі й педагогічної. Музичне мистецтво, поруч із пластичними мистецтвами, внесене у Франції до переліку фундаментальних дисциплін із поглибленим викладанням (Волинець 2009, 14-18). В основі концепції художньої освіти цієї країни знаходиться три головних базових принципи, які передбачають тісний зв'язок між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань, органічне поєднання творчих зусиль педагогів з культурними інституціями країни, а також створення мистецько-культурних платформ та майданчиків для здійснення практичної діяльності учнів, студентів (Education artistique et cultural 2007, 48; Волинець 2003, 61-63). Починаючи з середини 80-х років ХХ століття, у загальноосвітніх школах Франції започатковано діяльність класів культури, які передбачають залучення до викладання не лише вчителів музики, а й відомих митців як партнерів педагогів (Волинець 2003, 61-63).

Особливістю сучасної політики французької держави є тісне співробітництво Міністерства культури та Міністерства освіти. Так, важливою вимогою є створення освітніх служб при кожній культурній установі державного підпорядкування, що сприяє тісній співпраці та розвитку партнерських стосунків між освітніми та культурними інституціями Франції.

Раціональною є співпраця окремих митців-музикантів з художніми колективами, різноманітними культурними інституціями, використання їх як баз практики для майбутніх учителів музики. Існують також ресурсні центри регіональних управлінь культурною діяльністю, діє служба педагогічних радників. За інтегрованими мистецько-культурними програмами працюють класи РАС, в яких здійснюється поглиблене вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу. У навчальних планах, згідно з якими здійснюється освітній процес у цих класах, додатково відводиться 12 годин на рік для ознайомлення з яскравими та самобутніми мистецькими досягненнями (Волинець 2003, 61-63).

Діяльність таких класів ґрунтується на таких основних принципах: поєднання творчих зусиль митців, педагогів, культурних інституцій; створення спеціальних майданчиків для різноманітних форм мистецько-культурної практики; установлення прозорих зв'язків між мистецько-культурною сферою та іншими галузями знань. Виходячи з означених засад мистецької освіти, музично-педагогічна підготовка вчителя музики передбачає не лише формування організаторських умінь щодо співпраці, наприклад, із музеями, експозиції яких є потенційним навчальним простором для проведення уроків мистецтва, у тому числі й уроків музики.

З огляду на означені засади мистецької освіти, музично-педагогічна підготовка вчителя музики передбачає не лише формування компетентного фахівця-музиканта, що є в пріоритеті, але й формування організаторських умінь щодо співпраці, насамперед, з музеями, експозиції яких вважаються потенційним навчальним простором для проведення уроків мистецтва, у тому числі й уроків музики. Значна увага звертається на шкільну профорієнтаційну роботу, вагомим аспектом якої є участь учнів у мистецько-культурних проєктах, присвячених біографіям відомих композиторів і музикантів.

Однак, у процесі підготовки вчителів зустрічаються певні труднощі. Для участі в мистецько-культурних проєктах недостатньо лише фахової підготовки вчителів музики. Потрібний значно ширший спектр мистецьких і культурологічних знань, умінь, що становлять основу компетенцій вчителя музики.

Тому в системі університетської педагогічної освіти використовуються «Національні ресурсні центри», які об'єднують сферу освіти і сферу ресурсів із того чи іншого виду мистецтва.

Особливості професійної підготовки вчителів музики в Німеччині досліджують Й. Абель, Г. Белленберг, Д. Беннер, З. Бльомеке, Ф. Бонзак, У. Зандфукс, І. Сташевської, Е. Терхарт, К. Червенко та ін. Як показує аналіз наукових джерел (Сташевська 2010, 560; Крамер 2004, 120-121), основними тенденціями розвитку музичної педагогіки вищої школи Німеччини є євроінтеграція, стандартизація, орієнтація фахової підготовки на формування практико-орієнтованих компетентностей у музично-практичній, діагностичній, персональній, аксіологічній, психологічній, соціальній діяльності.

Важливими принципами організації вищої музичної освіти є: орієнтація на реальну професійну практику; застосування особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів; навчання впродовж життя. Варто відзначити, що в музично-педагогічній підготовці студентів мистецьких закладів вищої освіти акцент здійснюється, переважно, на мистецько-практичному аспекті навчання, а в наукових вищих школах (вищих педагогічних школах, університетах) – на науково-теоретичному (Сташевська 2010, 560).

Як засвідчують проведені науковцями дослідження, відправним і цільовим пунктом організації музичного навчання в музичній педагогіці Німеччини визнано музичну практику (Сташевська 2012, 67-75). В закладах вищої музично-педагогічної освіти актуальною є спеціальність «Шкільна музика». Так, Університет музики та театру імені Ф. Мендельсона Бартольді (Лейпциг) передбачає для студентів музичну, вокальну (півтори години на тиждень предмету «Спів»), а також педагогічну підготовку (із загальним навчальним навантаженням у розмірі сімдесяти годин), яка включає музично-теоретичний, музично-педагогічний та мистецько-практичний блоки. У закладах вищої освіти майбутні вчителі музики в процесі підготовки до музично-педагогічної діяльності засвоюють такі навчальні дисципліни як спів, хор, джазовий хор, читання партитур, класичний камерний ансамбль, розвиток слуху, теорія музики, аналіз музичних форм, музична педагогіка, музикознавство (Брайнин 2007, 11-16). У системі вищої освіти спостерігаються такі організаційні зміни як розподіл фахової підготовки на два рівні – бакалаврат та магістратура, – запровадження модульно-рейтингової системи та єдиної європейської системи оцінювання результатів навчання.

Як зазначає І. Сташевська, фахово-методична підготовка майбутніх учителів музики до музичного виховання молодших школярів у Німеччині спрямована на сприяння загальному гармонійному розвитку, формування музичних здібностей, підготовку до подальшого вокального чи інструментального навчання.

У середній школі запроваджено три етапи навчання, які забезпечують творчий підхід до музичного виховання учнів, спрямований на їхній особистісний розвиток. Різноманітний музичний матеріал учителі систематизують за принципом «музичного ерашагу», у результаті чого об'єднуються можливості всебічного розвитку особистості, культурних традицій і соціального прогресу.

У контексті проблеми дослідження доцільним є звернення до досвіду Італії. Особливою популярністю в учнів загальноосвітніх шкіл, дитячих шкіл мистецтв, приватних музично-естетичних закладах користується вокальна підготовка та постановка голосу. Для італійської вокальної школи точкою опори є розуміння співу як руху душі (Ангуладзе 2003, 97). Зокрема, Йонелла Тафурі вважає, що набуття учнями вмінь творчого самовираження в процесі музичного навчання повинно виходити, насамперед, з музичної діяльності дитини, а не з компонентів музики та розробки вправ для їх засвоєння. У момент формування художнього образу технічна сторона ніби відходить на другий план, і слухач не помічає деяких недоліків звукоутворення, занурившись у сенс самого твору разом із виконавцем (Тагильцева 2009, 45-51). У процесі співацької діяльності викладач повинен розповідати про першоджерела вокального твору, акцентуючи увагу на літературне джерело: поетичний чи прозаїчний текст.

В Італії професійно-методичну підготовку до співацької діяльності можна здобути в різних закладах вищої освіти, зокрема, в Римській консерваторії Санта Чечілія, яка дає музичну освіту на національному та міжнародному рівнях, проводить науковці дослідження, а також вагомю роботу з популяризації та розвитку талантів у галузі музики (ConservatoriodiMuzicaSantaCeciliadiRoma [online]).

Виходячи з досвіду надання вищої музично-педагогічної освіти у вищезазначених країнах, варто вказати на відмінності в організації управління та контролю системи педагогічної освіти: від автономії (Німеччина) до контролю державними національними службами (Агентство педагогічної освіти в Англії) та прямих інструкцій уряду й міністра національної освіти (Франція) (Олексюк 2014, 212).

Взірцевим науковець П. Смальберг вважає досвід *розвитку музичної освіти у Фінляндії* (Смальберг 2015, 240). Фінська модель модернізації музичної освіти втілює ідею новаторства, натхнення та колективної відповідальності; розвиток творчих здібностей як самовдосконалення і самостійно спрямоване навчання (Hargreaves 2009, 168).

Підготовка майбутніх учителів музики у Фінляндії – одна з важливих складових вищої освіти. Однією з умов успіху фінської шкільної освіти є методична підготовка вчителів. Для роботи в школі вчителі повинні мати ступінь магістра, володіти вміннями застосовувати сучасні педагогічні знання і методи. Фінські вчителі відповідають за шкільні навчальні програми, самостійно оцінюють досягнення учнів, співпрацюють із населенням. Фінська освіта за останні тридцять років проілюструвала безумовний прогрес і демонструє підвищення мотивації до навчання учнів та залучення в школи молодих талановитих учителів.

За фінською тенденцією розвивається система музичної освіти у скандинавських країнах Норвегії та Швеції. Так, мистецтво є одним із п'яти освітніх напрямів, обов'язкових для вивчення в середній школі

Норвегії. Два мистецькі напрями: «Музика. Танець. Драма», «Мистецтва, ремесла та дизайн» (на вибір) учні опановують протягом усіх років навчання. Зміст навчання за кожним напрямом включає три компоненти: спільне ядро, профільні предмети і предмети за вибором. На вивчення цих напрямів у 1-8 класах відведено 988 навчальних годин (Щевнюк 2006, 17-19). Вищі навчальні заклади відповідно до викладання цих предметів готують вчителів з напрямку «Музика. Танець і драма».

У Швеції музику включають до обов'язкових загальноосвітніх шкільних дисциплін (поряд із танцем, літературно-драматичним, візуальними мистецтвами, текстильними та деревообробними ремеслами, медіа-освітою). Вона вивчається з 1-го по 9-й класи в обсязі 230 із 790 годин, відведених на мистецьку освіту.

У процесі фахової підготовки майбутній учитель музики вчиться розвивати у дітей навички інтерпретації й оцінювання музичних творів, здатність спілкуватися за допомогою музичних образів, формувати в учнів уміння створювати креативні образи, мати уявлення про функції музичного мистецтва та його історію. І хоча дітей з 1-го по 6-й клас навчає один учитель, мистецькі дисципліни і музику викладають лише фахівці (Волинець 2004, 10-15).

Зміст музичної освіти у Швеції включає такі структурні компоненти: слухання та створення музичних творів, набуття знань з історії музики, музичних стилів, виконання (інструментальне, вокальне, танцювальне), вивчення музичної спадщини і сучасної музики, розуміння її естетичного змісту.

Програми з музики наголошують на великому значенні цього виду мистецтва, що пов'язується також із сучасним аспектом – впливом на підрастаюче покоління молодіжної музичної культури. Якість молодіжної музичної культури безпосередньо залежить від загальної музичної освіти у школі. Тому все це мають урахувати вчителі музики загальноосвітніх шкіл, мета навчальної діяльності яких полягає в тому, щоб в умовах складного сучасного музичного життя створити відповідну культурну атмосферу як у навчальному закладі, так і в суспільстві в цілому (Волинець 2004, 10-15).

Важливим аспектом професійної освіти вчителя музики у Швеції є також його підготовка до реалізації програми «Мистецтво поза школою», що передбачають мистецько-культурні проекти, які проходять поза школою, але одночасно є інтегративним складником базової шкільної програми. Учителі музики є організаторами позашкільної мистецької діяльності, до якої залучають дітей. Знання музики забезпечує учням можливість грати в оркестрах, співати в хорі, танцювати в національних фольклорних ансамблях. Шведські школярі часто здобувають призові місця на міжнародних музичних фестивалях. Недаремно програми підготовки вчителів музики акцентують увагу на необхідності формування комунікативної, креативної та естетичної компетентності вчителів і учнів.

Особливої популярності на сучасному етапі набула *китайська тенденція модернізації музичної освіти* (Hargreaves 2009, 168). Вона передбачає політику децентралізації шкільних програм, диверсифікацію систем оцінювання, заохочення автономії й інновацій на місцях, створення творчого середовища. Освіта базується на принципі «менше вивчати, більше вчитись».

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в музичному мистецтві Китаю спостерігається тісний зв'язок національного мелосу і розмовної мови з широким інтонаційним діапазоном. Інтонація є невід'ємним елементом вимовного слова, визначає його образне значення. Склад, вимовлений з різними інтонаційними нахилами (висхідний, низхідний, рівний, низхідно-висхідний), позначає різні поняття (Сі Даофен 2013, 360). Вся співацька діяльність у Китаї базується на народній пісенній творчості (Василенко).

В Японії 25 % усього навчального матеріалу в загальноосвітній школі відводиться на заняття музикою, малюванням та ремеслом. Обов'язковим предметом у 1-9-х класах є музика, на її вивчення відводиться 2 години на тиждень. В 10 – 11-х класах старшої школи музика входить до основних предметів естетичного циклу (поряд із каліграфією, декоративно-ужитковим та витонченими мистецтвами) (Шевнюк 2006, 17-19).

Вся система естетичного виховання Японії ґрунтується на переконанні, що кожна дитина може стати поетом, художником або музикантом при відповідному підході до неї.

У зв'язку з цим учителя музики готують як усебічно розвиненого фахівця, майстра гри на різних музичних інструментах, а також із близько 30-ти мистецьких практик (віршування, драматургія, ікебана, костюм, оригамі тощо). Японський учитель – це, насамперед, громадянин своєї країни, високодуховна і соціально зріла особистість.

Отже, аналіз зарубіжного досвіду формування професійної компетентності майбутніх учителів музики свідчить про те, що в провідних країнах світу сьогодні існують різноманітні підходи до системи музично-педагогічної підготовки фахівців. У ряді європейських країн важливим завданням педагогічної освіти в цілому та музично-педагогічної зокрема є підготовка компетентних, високопрофесійних, конкурентоспроможних кадрів, які досконало володіють не лише комплексом фахових знань, умінь і навичок, але й вільно орієнтуються в суміжних галузях діяльності, а також здатні до постійного професійного зростання, самовдосконалення та самореалізації (Олексюк 2014, 207-214).

Аналіз наукових досліджень, освітніх документів європейських країн, країн Далекого Сходу та Сполучених Штатів Америки, дає змогу зробити висновки щодо особливостей здійснення фахової підготовки майбутніх учителів музики. В європейських країнах (Польща, Німеччина, Франція, Італія, Велика Британія), скандинавських країнах (Швеція, Фінляндія), країнах далекого Сходу (Японія, Китай) у США значна увага приділяється вихованню особистості засобами мистецтва, зокрема, музичного мистецтва, починаючи з 1 класу загальноосвітньої школи. До музики ставляться як до соціально-культурного,

національного феномену. Саме така особистість, що володіє музичними знаннями та вміннями, вважається високоосвіченою і здатною до творчої реалізації у будь-якій соціальній сфері. Тому освітня система означених країн спрямована, насамперед, на якісну фахову підготовку майбутніх учителів музики, здатних до компетентної професійної діяльності. Підготовка майбутніх фахівців ґрунтується на гуманістичній освітній парадигмі, має полікультурний характер, та передбачає гнучкість навчальних програм та неперервність у здобутті музично-педагогічної освіти.

Студіювання низки наукових розвідок філософів, педагогів, музикознавців дало можливість виділити тенденції вищої музичної освіти у зарубіжних країнах (рис. 1).

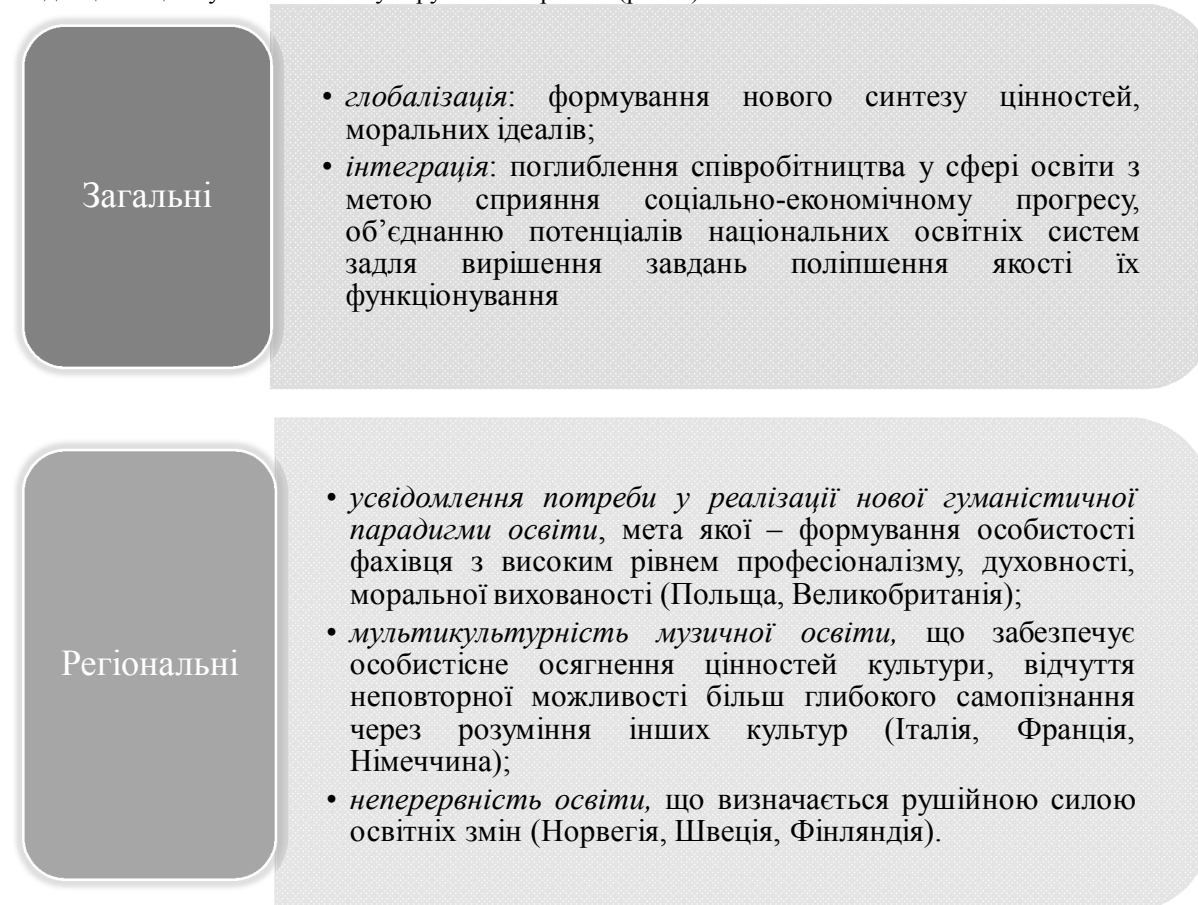


Рис. 1. Тенденції музичної освіти у зарубіжних країнах (складено авторами)

Розгляд вітчизняного досвіду модернізації освіти в цілому та музично-педагогічної, зокрема, засвідчує, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики в країні зумовлений необхідністю формування особистості фахівця, здатного, насамперед, вирішувати типові професійні завдання щодо організації та здійснення освітнього процесу в закладах дошкільної та загальної середньої освіти. У процесі музично-педагогічної підготовки здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі набуття комплексу знань, умінь та навичок для розуміння сучасних проблем методології та методики викладання музичного мистецтва. Головним завданням учителя музики в Україні є формування всебічно розвиненої особистості школяра. Тому до педагога висуваються вимоги бути професійно компетентним, мати чітко сформовану життєву позицію, професійно-ціннісні орієнтації, бути відповідальним, соціально активним та цілеспрямованим, готовим до здійснення професійної діяльності, усвідомлювати власну відповідальність за навчання та виховання підростаючого покоління.

Така єдність освітньої та культурно-мистецької сфер у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики посилює естетизацію навчального процесу в музично-педагогічних закладах вищої освіти та сприяє створенню «інтегрованого естетичного поля». Таким чином формується цілісне освітнє середовище, що забезпечує опанування майбутніми фахівцями мистецьких, культурологічних, психолого-педагогічних дисциплін, до якого входить освітнє середовище вищої школи, а також мистецько-культурне середовище регіону і країни в цілому.

Спільним явищем у фаховій підготовці майбутніх учителів музики в передових розвинених країнах світу є не лише вплив сучасних педагогічних ідей (інтеграція, професіоналізація, універсалізація), але й збереження національних традицій і звичаїв у підготовці майбутнього вчителя музики. Зарубіжні науковці та педагоги у своїх дослідженнях наголошують на необхідності посилення уваги до формування духовності майбутніх учителів музики, розвитку в них здатності цілісно бачити світ, усвідомлювати значення соціально-культурних проблем. Ми поділяємо погляди зарубіжних учених щодо значимості національних

мистецьких цінностей та надбань народу в формуванні духовності майбутніх учителів музики, що є важливим критерієм визначення професійної компетентності вчителя музики.

Вивчення тенденцій розвитку вищої музично-педагогічної освіти у провідних зарубіжних країнах світу в контексті європейських інтеграційних процесів, сприятиме підвищенню ефективності фахової підготовки майбутніх учителів музики в вітчизняних закладах вищої освіти, в процесі якої відбувається формування їхньої професійної компетентності, дає змогу визначити вибір оптимальних шляхів ефективного приєднання України до європейського простору вищої освіти.

3. Вітчизняний досвід організації музично-педагогічної підготовки фахівців у системі вищої освіти

Модернізація сучасної системи освіти України, що знаходиться на шляху європейської інтеграції, вимагає подолання існуючих протиріч між потребами розвитку української держави та пережитками тоталітарної епохи. Освіта повинна відповідати новим політичним та економічним реаліям, що допоможе молодому поколінню увійти до світового інформаційного простору та бути конкурентоспроможним на соціальному ринку праці. Для успішного реформування середньої та вищої освіти важливим сьогодні є використання європейського досвіду, підтримка конкурентності з метою активізації ринкових механізмів забезпечення якості освітніх послуг, надання автономії органам освіти щодо розробки варіативної частини навчальних програм, використанні навчально-методичних матеріалів, введення відповідальності адміністрації та вчителів за наслідки відповідних педагогічних ініціатив та інновацій.

Активному впровадженню тенденцій суспільного розвитку провідних європейських країн в усі сфери соціально-економічного життя нашої держави сприяла Угода про асоціацію між Україною і Європейським Союзом, яку в вересні 2014 року Верховна Рада України та Європейський парламент одночасно ратифікували. Означена Угода передбачала ключові реформи, економічне відновлення та зростання, а також секторальну співпрацю в сферах енергетики, транспорту, охорони довкілля, промисловості, соціального розвитку і соціального захисту, рівності прав, захисту споживачів, освіти, молоді та культури. Зокрема, в статті 431 глави 23 «Освіта, навчання та молодь» йдеться про те, що сторони Угоди зобов'язані активізувати співробітництво у вищій освіті, сприяти зближенню у цій сфері, яке відбувається в рамках Болонського процесу, поглиблювати співробітництво між закладами вищої освіти, підвищувати якість та посилювати значущість вищої освіти (Угода про асоціацію України з ЄС [online]).

Особливості розвитку сучасної української системи освіти полягають у формуванні нового інформаційно-комунікативного середовища в різних галузях знань. За таких умов перед освітньою сферою постає надзвичайно важливе завдання підготовки та виховання не просто обізнаної особистості, а, насамперед, особистості, що володіє певними життєвими та професійними компетентностями, яка була б здатна творчо мислити, застосовувати отримані знання у своїй професійній діяльності, а також брати активну участь у створенні нових знань та технологій. Відповідну підготовку вона зможе отримати за умов ефективної системи освіти, зорієнтованої на оптимально позитивні результати в майбутньому. Тому освіта повинна стати одним із головних векторів розвитку суспільства в цілому (Савенкова 2006, [online]).

Аналізуючи діяльність учителя музики, зазначимо, що мистецтво – основна сфера його діяльності, тому він повинен знати його досконало. Завдяки доцільному використанню творів різних видів мистецтва у своїй професійній діяльності вчитель музики має бути спроможний вирішувати складні завдання спрямування учнів на естетичну форму осягнення і переживання змісту творів мистецтва з опорою на художній досвід дітей, без нав'язливого втручання в цю тонку сферу художньої діяльності людини (Ростовський 2001, 108). Досконало професійна компетентність сучасного вчителя музики пояснюється (згідно з Л. М. Масол) необхідністю трансформувати загальне духовне зростання сучасних школярів, їхні мистецькі знання, досвід, ціннісні художні орієнтації, що формуються під час спілкування особи (учнів) з художніми цінностями, в художньо-естетичні компетентності (Масол 2006, 6). З огляду на такі вимоги сучасної освіти, на завдання, що ставляться перед учителем музики (музичного мистецтва) закладів загальної середньої освіти, стає очевидною гостра необхідність у таких педагогічних кадрах, які б володіли необхідним для реалізації освітніх завдань у мистецькій галузі комплексом професійних якостей, що становлять основу професійної компетентності.

У системі вітчизняної педагогічної освіти проблему мистецької освіти, а також фахової підготовки майбутніх учителів музики досліджують такі вчені, як А. Волинець, С. Грозан, А. Козир, Л. Масол, М. Михаськова, О. Олексюк, Г. Падалка, Т. Пляченко, В. Рагозіна, А. Растрігіна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Шевнюк, О. Щолокова та ін.

Дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики вимагає вивчення вітчизняного досвіду, основних напрямів та тенденцій мистецької освіти в Україні.

На сучасному етапі розвитку та модернізації системи освіти України в цілому та мистецької освіти зокрема вкрай важливо розглядати трансформаційні процеси в контексті нових світових реалій. Розбудовуючи та утверджуючи національні традиції, система вітчизняної мистецької освіти повинна бути конкурентоспроможною у світовому освітньому просторі.

Як наголошує В. Кремень, освітній процес, який ґрунтується на засадах педагогіки толерантності і співробітництва, покликаний забезпечувати не лише творчо-критичне засвоєння особистістю знань, а й формувати в неї стійке бажання навчатися впродовж життя. Таке вміння допоможе особистості стати успішною в житті та прагнути до максимальної самореалізації. Процес модернізації змісту освіти, за

переконанням ученого, має забезпечуватися радикальною гуманізацією освіти, що передбачає зосередження уваги на особистісному вимірі в педагогічній науці та практиці. Такі гуманістичні процеси дозволять посилити орієнтацію на особистість, формування її фундаментальних цінностей, спрямованих на всебічну демократизацію вітчизняної освіти (Кремень [online]).

Означені гуманістичні тенденції, безперечно, властиві в тому числі й вітчизняній музично-педагогічній освіті, реалізація яких є перспективним шляхом її трансформації та вдосконалення.

Досліджуючи феномен музично-педагогічної освіти в Україні, В. Черкасов виділяє низку тенденцій її розвитку: усвідомлення важливості власне музичної освіти; оптимізація навчальної діяльності студентів; реалізація диференційованого підходу в навчанні; розширення спектру додаткових спеціалізацій; упровадження в освітнє середовище сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання; урахування потреб та освітніх запитів кожного конкретного регіону в процесі організації фахової підготовки вчителів музики (Черкасов 2008, 376).

Означені тенденції визначають загальну проблематику музично-педагогічної освіти в Україні та окреслюють напрями її розвитку. Вважаємо, що головною проблемою в розвитку сучасної музично-педагогічної освіти становить всезагальне знецінення музичного мистецтва як такого, та применшення його впливу на особистість. Музичне мистецтво перейшло сьогодні, переважно, в площину легкого, популярного розважального жанру. Тому займатися музичним мистецтвом на професійному рівні вважається непрестижним та безперспективним. Особливо така тенденція прослідковується у провінційних містах, селищах та селах, де знецінення музичного мистецтва спостерігається, починаючи із закладів загальної середньої освіти, що, звичайно, не може не турбувати.

Для покращення ситуації, надзвичайно важливим є завдання посилення популяризації мистецької діяльності серед сучасної молоді, відновлення престижу в суспільстві як музичного мистецтва в цілому, так і музичної професійної освіти, професії вчителя музики зокрема. Забезпечивши свідоме розуміння значимості та важливості музичного мистецтва у розвитку особистості, формування її світогляду, духовної культури й ціннісних орієнтацій, можливо реалізувати шляхи вдосконалення сучасної системи музично-педагогічної освіти на всіх її рівнях.

Із метою популяризації професії вчителя музики постає завдання оптимізації, насамперед, навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів музики, – адаптації фахової підготовки до тих змін у галузі мистецької освіти, які ми спостерігаємо в закладах загальної середньої освіти в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа», яка передбачає оптимізацію освітнього процесу та посилення інтегративного характеру навчання.

У контексті нашого дослідження з метою кращого розуміння особливостей упровадження інтегративних процесів у мистецьку вітчизняну освіту та їх значення у формуванні світосприйняття особистості, вважаємо за необхідне дослідити загальні положення дефініції «інтеграція».

Дослідники вважають, що це західноєвропейське поняття походить від пізньолатинського *integralis*, утвореного від *integer* – цілий, незайманий. У сучасних словниках зустрічаються такі тлумачення: «інтеграція – це об'єднання чого-небудь в єдине ціле» (Тлумачний словник української мови 2002, 237); «процес або дія, що має своїм результатом цілісність, сполучення, встановлення єдності» (Краткая философская энциклопедия 1994, 181); «Інтеграція – поняття теорії систем, яке означає стан поєднання окремих диференціальних частин, а також процес, що призводить до цього».

Ідея єдності наукових знань знаходила відображення ще в працях таких мислителів як Арістотель, Демокріт, Епікур, Платон, Г. Гегель, І. Кант, Л. Фейєрбах. І. Песталоцці стверджував, що навчальний процес повинен будуватися таким чином, щоб, з одного боку, розмежувати окремі предмети, а з іншого – об'єднати у свідомості учнів споріднені дисципліни, що допоможе сформувати повне уявлення про ті поняття, які вивчаються (Пискунов 2001, 512).

К. Ушинський шляхом інтеграції письма й читання, розробив та запровадив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Новизна цього методу полягала в інтеграції, оскільки дозволяла пристосувати та об'єднати в єдине ціле елемент двох видів мовної діяльності – письмо та читання – для швидкого та міцного досягнення лише однієї мети: формування у дітей вміння дистанційно спілкуватися з допомогою тексту (Егоров 1989).

«Уроки мислення на природі», які проводив В. Сухомлинський у Павлишській школі для шестилітніх дітей, були яскравим прикладом проведення інтегрованих уроків. На цих уроках поєднувалися основні види пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мови) з метою навчання, виховання та розвитку дітей (Сухомлинський 1977, 272).

Нову спробу інтеграції освіти спостерігаємо вже в радянській школі (1923 – 1933 рр.). У результаті розробки теорії змісту загальної середньої освіти, зокрема, принципів побудови навчального плану середньої школи, постає проблема інтеграції навчальних предметів. Слід зазначити, що ці питання не розв'язані повністю і до сьогодні. Серед педагогів усього світу тривають дискусії щодо принципів побудови навчального плану: чи створювати плани для окремих навчальних предметів, чи комплексні, в яких знання різних наук групувались би навколо певної сфери знань.

У той час радянські та західні педагоги прагнули посилити зв'язок навчання з життям. У закордонних школах це призвело до виникнення хвилі утилітаризму. Шкільні курси, наприклад, природознавство «збагатились» економічними темами: «Домашні тварини», «Культурні рослини», «Шкідники» та інші.

Прагматичні ідеї Дж. Дьюї призвели до того, що в американській школі навчальний матеріал групувався навколо курсів, які, як вважалося, відповідали інтересам та бажанням дітей: перша медична допомога, сексологія, догляд за дитиною тощо (Ільченко 1995, 3-12).

Педагогі радянської школи, опираючись на досвід Д. Дая, П. Блонського та інших, розробили варіант побудови навчального процесу, який отримав назву комплексної системи викладання для шкіл I ступеня. Мета нового змісту освіти – формування в учнів основ діалектико-матеріалістичного світогляду, розкриття явищ у їх взаємодії та взаємозв'язку з практикою суспільної розбудови.

Психологічне обґрунтування принципу комплексності полягало в необхідності вивчення явищ життя та культури шляхом сприймання їх у цілісному вигляді, а вже потім засобами аналізу, доступного для дитячого віку. Виникла необхідність нового підходу до навчання, який би передбачав не лише аналітичне пізнання предмета, але, в першу чергу, його синтетичне сприймання в цілому.

Педагоги-дослідники, розглядаючи питання про способи об'єднання навчального матеріалу, пропонували кілька варіантів: 1 – об'єднання елементів до повної втрати меж між навчальними предметами; 2 – об'єднання елементів у вигляді окремих самостійних предметів шкільного навчання. Незважаючи на різні підходи до вирішення цих питань, загальним було прагнення перенести увагу з конкретних навчальних предметів на об'єкти, що вивчались (Абакумов 1974, 560).

Розглядаючи ці програми з точки зору рівнів та можливостей інтеграції навчальних предметів, можна зрозуміти, чому ці програми зазнали невдачі. Інтегруючи навчальні предмети в комплекси, автори програм мали на меті формування творчої, розкутої особистості. Комплекси мали бути тими частинами чи елементами, сукупність яких повинна була зробити навчання цікавим, пов'язаним із життям, стимулювати творчу ініціативу дітей. Незважаючи на значні досягнення та переваги, такий підхід до побудови навчального процесу не враховував досить важливої обставини, а саме того, що широка міждисциплінарна модель інтеграції малоефективна у молодших класах школи, оскільки не може надати учням елементарних, але міцних та системних умінь та навичок: вона вже передбачає у них наявність такої бази. Крім того, будується в межах якогось одного провідного спеціального предмета, тобто не раніше, ніж у середній ланці школи. І тому, у зв'язку з комплексною побудовою навчальних програм, у змісті освіти не приділялась значна увага вивченню основ наук, були порушені природні зв'язки між предметами, окремі навчальні предмети були вилучені з освітнього процесу, спостерігалася штучність у виборі тем та побудові змісту освіти, спробі об'єднати поняття різного рівня узагальненості, практично повністю ігнорувалася логіка розвитку понять, систематичність у набутті знань.

Такі прорахунки вважаються досить серйозними, що підтверджується практикою по сьогоднішній день. На перший погляд, комплексні програми давали певні позитивні результати: школярам подобався процес спілкування з учителем, вони прагнули творчості, найбільш талановиті учні проявляли розкутість фантазії. Проте, незважаючи на такі переваги, школярам не вистачало системних знань, вони просто не вміли швидко читати та грамотно писати (Светловская 1990, 57-60).

Після комплексів у нашій країні стали з'являтися предмети, які були ідейно близькі до інтегрованих курсів у сучасному розумінні. Створюючи інтегровані курси, педагоги керувалися певними критеріями відбору навчального матеріалу, а саме: науковість матеріалу, вікова відповідність навчального матеріалу; урахування умов тієї місцевості, де знаходиться школа; наявність матеріалу, який дозволяє цілеспрямовано формувати надпредметні вміння, які б дали змогу застосовувати дослідницький метод; матеріал повинен був бути пов'язаний із завданнями конкретної школи.

На початку 30-х років відбувалася індустріалізація країни. У зв'язку з цим спостерігаємо зміни і в освітній політиці радянської держави. Постанови ЦК ВКП(б) 1931 – 1933 рр. заборонили розвиток інтегрованих курсів. Відбувається повернення до дисциплінарної системи навчання.

У кінці 50-х – початку 60-х років, коли радянська педагогіка відмовилася від інтегрованого підходу в освіті, на Заході, під впливом розвитку науки, техніки та промисловості, педагогіка інтеграції мала особливе значення (Локшина 2002, 19-21). На перший план у системі освіти висуваються вимоги до посилення комплексного підходу, автори програм об'єднують матеріал навколо ключових ідей, і цим самим заохочують творче мислення учнів (Бабарыга 1989, 92-93; Головинский 1986, 18-24).

Школами США також був запропонований цікавий підхід до реалізації інтегрованого підходу в навчанні. Навчання, що мало міждисциплінарний характер, організовувалося за принципом створення розширених навчальних програм, коли об'єднуються різні предмети, а також стрижневих програм, коли навколо однієї програми-стержня об'єднується навчальний матеріал з різних сфер знань (Cremen 1976, 172). За такого підходу учні мають можливість виявляти взаємозв'язки між різними сферами знань, створюються умови для більш гнучкого планування навчальної роботи та розвитку індивідуальних особливостей учнів. Так виник інтегрований навчальний курс «Соціальні науки», до якого входили елементи історії, географії, суспільствознавства. У Польщі була спроба створити інтегрований навчальний курс «Культура» (Walczyna 1968, 161-162).

У школах Англії місцеві органи управління освіти відбирали зміст інтегрованих курсів з урахуванням традицій, потреб та інтересів учнів, залежно від наявності вчителів, від престижу того чи іншого навчального закладу а також з урахуванням вимог вступу у коледж (Есопотоу 2003, 117-142).

У 60-х – 70-х роках, коли в зарубіжній школі велика увага приділялася створенню та впровадженню в практику інтегрованих курсів, у радянській школі посилювався інтерес до проблеми взаємопов'язаного

викладання навчальних предметів. Це пояснюється прийняттям у 1958 році «Закону про посилення зв'язку школи з життям та про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР». Учені спрямовували свої дослідження на створення дидактичної теорії міжпредметних зв'язків та її реалізацію в практичному навчанні (наприклад, ще на початку 60-х років у школах відмінили вивчення курсу тригонометрії. Відомості про властивості тригонометричних функцій увійшли до курсу алгебри, а курс геометрії містив відомості про методи визначення з їхньою допомогою площі та об'єму).

Головними завданнями педагогів того часу були: обґрунтування функцій, видів міжпредметних зв'язків, їхнього місця у школі, способів їх реалізації, розробка методики планування міжпредметних зв'язків, проведення комплексних форм навчання. Зазначене сприяло тому, що до навчальних програм було включено спеціальний розділ «Міжпредметні зв'язки». Рекомендації, які подавалися в цьому розділі, сприяли активізації творчого пошуку вчителів, стимулювали вдосконалення їхньої педагогічної майстерності, яка передбачала оволодіння вміннями реалізації зв'язків між предметами на уроках та в позаурочній роботі.

Аналіз особливостей і тенденцій упровадження теорії міжпредметних зв'язків в освітній процес радянської школи дозволив виділити низку переваг та досягнень:

– міжпредметні зв'язки дозволяли вирішувати суперечності, які існували в багатопредметній системі викладання між розрізненими знаннями з окремих предметів та необхідністю синтезу й комплексного застосування цих знань на практиці;

– міжпредметні зв'язки відігравали важливу роль в усуненні дубляжу навчального матеріалу, в економії навчального часу;

– правильне встановлення та вміле використання міжпредметних зв'язків позитивно впливало на формування системи знань учнів, на засвоєння основних понять, загальних законів, активізувало процес навчання, розвивало позитивний інтерес учнів до предметів, сприяло формуванню у них наукового світогляду та оцінних умінь (аргументації, доказу, критики тощо).

Проте, незважаючи на позитив, спостерігаємо й певні недоліки інтеграційних процесів у системі шкільної освіти, оскільки міжпредметні зв'язки, як один із аспектів інтеграції, не здатні забезпечити необхідного рівня цілісності змісту освіти. Вчені стверджують, що 50 % навчального матеріалу, який учні засвоюють у процесі вивчення будь-якого предмету, необхідні для логіки викладення, проте абсолютно непотрібні потім у житті (Гончаренко 1994, 2-4).

Наприкінці 80-х – початку 90-х років в Україні, Росії, країнах Прибалтики створювалися концепції інтеграції в навчанні, розроблялися та впроваджувалися в практику школи різноманітні інтегровані курси з метою створення цілісної системи оновлення змісту освіти, його гуманітаризації, відображення в шкільних знаннях інтегративних процесів, притаманних сучасним науковим знанням.

Особливості інтеграції в освіті, її форми та види активно досліджують І. Бех, М. Вашуленко, К. Гуз, В. Загвязинський, М. Іванчук, В. Ільченко, І. Козловська, Ю. Мальований, Ю. Самарін та інші. У значній кількості досліджень знаходимо обґрунтування ідеї інтегрованого впливу різних видів мистецтва на особистість (Н. Аніщенко, Е. Белкіна, Л. Ващенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Шевченко).

Учені вважають, що завдання кардинального оновлення змісту освіти вимагають вирішення багатьох складних проблем:

– перетворення значного масиву знань та культурних цінностей в індивідуальне надбання та інтелектуальне багатство кожної особистості без перевантаження дітей, без шкоди для їхнього здоров'я;

– створення найбільш зручних форм засвоєння навчального матеріалу, який постійно змінюється та доповнюється;

– створення таких методів навчання, які б давали змогу вчити не просто знанням, а вмінню застосовувати отримані знання в житті;

– привчання учнів до оволодіння методами наукового пізнання (Ільченко 1998).

Аналіз історичних джерел та педагогічної літератури свідчить, що українська освіта накопичила чималий досвід навчання та виховання дітей засобами мистецтва.

Витоки художньо-естетичного виховання сягають ще шкіль Київської Русі, у яких хоровий спів вважався обов'язковим. У братських та козацьких школах, а також колегіумах XVI – XVIII століть починають формуватися основні принципи та національні особливості педагогіки мистецтва, що, звичайно, сприяло розквіту української хорової культури, появі перших мистецьких шедеврів українського бароко, виникненню так званої «шкільної драми» (Греченко 2000, 225). Естетичний напрям виховання спостерігаємо у гімназіях та ліцеях XIX століття. Музично-літературні вечори, вокально-інструментальне виконавство, театральні вистави стають досить поширеними у навчальних закладах. На художньо-естетичному спрямуванні освітнього процесу наголошується в працях видатних представників української педагогіки Г. Сковороди, С. Русової, В. Сухомлинського та інших.

Український композитор М. Леонтович також цікавився ідеєю інтеграції мистецтв. Він був одним із перших вітчизняних митців, який звернувся до ідеї синтезу музики й світла і вважав її естетичною потребою освітнього процесу в школі. М. Леонтович детально досліджував зв'язки та аналогії між звуком та кольором. Він був переконаний, що дітям такі співставлення цілком зрозумілі, тому взаємодія музики й живопису

просто необхідна в естетичному вихованні школярів. Композитор знайомив дітей з аналогією «сім кольорів спектра – сім тонів музичної гами», допомагав їм зрозуміти та відчути паралель між кольорами та інтервальними співвідношеннями тонів. Вважається, що М. Леонтович перший серед представників вітчизняної мистецької освіти почав експериментально впроваджувати кольоромузику в шкільну практику (Юрмас 1928, 161-172).

Музикознавець та педагог Б. Яворський розробив та втілював у практиці власну оригінальну концепцію музичного виховання на основі інтеграції. В обґрунтуванні своїх педагогічних принципів педагог керувався розумінням того, що діти сприймають оточуючий світ та мистецтво цілісно, знаходячи асоціації під час музичної, візуальної та рухової творчості. Власні зорові відчуття діти втілювали у малюнках, які відображали враження та емоції від прослуханої музики. На наступному етапі діти повинні були не лише графічно зобразити тему музичного твору, але й передати динамічний розвиток музичного образу. Разом із тим використовувалися такі види художньо-творчої діяльності як рухові імпровізації, створення віршів, колективне музикування на дитячих інструментах, виконання невеликих театралізованих вистав (Морозова 1990, 113-120).

Що стосується зарубіжних педагогічних систем, які ґрунтувалися на інтегративному підході до художньо-естетичного виховання дітей, то звернемо увагу на педагогічні системи Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Р. Штайнера. Провідні ідеї цих педагогів знайшли своє призначення і в сучасних теоріях музично-естетичного виховання школярів.

Швейцарський педагог Еміль Жак-Далькроз (1865 – 1950) розробив цілісну концепцію гармонійного художньо-естетичного виховання, в основі якої знаходиться ідея синкретичної єдності музики, слова і танцювального руху. Об'єднуючим началом у його художньо-педагогічній системі став ритм. Педагог був переконаний, що знайомство дітей з мистецтвом має починатися саме з ритміки – вільних танцювально-пластичних рухів, які приносять усім естетичну насолоду. Відомий афоризм Е.Жак-Далькроза – «Ти сам твір мистецтва; відкрий мистецтво у самому собі, у своєму тілі» (Ніколаї 2009, 361-372). Використовуючи імпровізацію як головний метод творчого розвитку учнів, Е.Жак-Далькроз намагався пробудити в кожному учневі індивідуальне внутрішнє природне відчуття ритму. Наслідком такої роботи була гармонія тілесного, психічного та духовного, а також розвиток креативного потенціалу особистості.

Послідовник далькрозівської виховної системи – відомий німецький композитор і педагог Карл Орф (1895 – 1982) – значно розвинув її, посилив музичний аспект, а також додав театральний. Вважаючи хореографічне мистецтво найближчим до витоків усіх мистецтв, педагог не уявляв музичне виховання дітей без розвитку почуття ритму в пластиці тіла. Використовуючи у своїй педагогічній практиці найрізноманітніші імпровізації (словесні, музичні, ритмічні, пластичні), декламаційні та ритмічні вправи, індивідуальне та колективне музикування на дитячих інструментах, музично-рухові ігри та інсценізації, К. Орф прагнув стимулювати творчий розвиток дітей. Педагогу вдалося створити унікальний мистецький синтез – дитячий музично-танцювальний театр, у процесі якого здійснювалася колективна імпровізація: від музичної через танцювальну до театральної (Леонтьєва 1984, 334).

Усі свої рекомендації стосовно музичного виховання дітей у дитячих садках і школах К. Орф опублікував у «Меморандумі», виданому в 1965 році. У своїй праці педагог рекомендував об'єднати в єдиний комплекс такі види діяльності як спів, малювання, ритміку (рух), виховання мовлення (Леонтьєва 1984, 213). Сьогодні педагогічна система К. Орфа вивчається в усьому світі, і, зокрема широко використовується в арт-терапії.

Ще однією надзвичайно яскравою та самобутньою сторінкою в зарубіжній мистецькій педагогіці є інтегративний підхід до естетизації освітнього процесу у вальдорфських школах. Мистецтво у цих школах відіграє пріоритетну роль, оскільки зміст усіх навчальних дисциплін має естетико-виховне забарвлення, у другій половині кожного навчального дня досить поширено вивчаються спеціальні предмети мистецького циклу (уроки мови, літератури, музики, живопису, ліплення, театру, заняття художньо-прикладного циклу – квітникарство, гончарство, обробка деревини й металу, виготовлення іграшок, рукоділля). Відтак, з метою цілісного художньо-естетичного розвитку вихованців та пробудження у них емоційно-естетичного ставлення до процесу художньої діяльності засновник та ідеолог вальдорфських шкіл Рудольф Штайнер (1861 – 1925) увів нові оригінальні навчальні предмети «Євритмія» та «Малювання форм» (Штайнер 1993, 93).

Отже, сучасними вченими науково доведено, що мистецтво має унікальні можливості впливу на людину, її емоційний та психічний стан. Саме тому художньо-естетичне виховання необхідно розглядати не лише як процес засвоєння художніх знань та вмінь, а як універсальний засіб гармонійного розвитку особистості на основі вдосконалення індивідуальних можливостей та формування різнобічних естетичних потреб, інтересів.

В останні десятиліття проблема синтезу мистецтв та інтегрованих мистецьких курсів активно вивчається педагогами, вченими, мистецтвознавцями. Проведено ґрунтовні дослідження щодо впровадження інтегративних мистецьких курсів у початковій (В. Алєєв, Н. Аніщенко, Е. Белкіна, Т. Крижанівська, О. Курєвіна, Л. Масол, Т. Михайлова, Т. Надолінська, Т. Науменко, Н. Терентьєва, Б. Юсов), основній (П. Волкова, Ю. Солодовников, Г. Шевченко) та старшій школі (Л. Предтеченська, Л. Рапацька, Н. Футнікова), а також в умовах професійної педагогічної освіти (О. Бузова, Н. Грибуніна, Л. Кондрацька, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Щолокова та інші) (Сова 2005).

Обґрунтовуючи доцільність інтеграції в галузі мистецтва дослідниця Г. Москвіна наголошує на спільних рисах (характеристиках), властивих усім видам мистецтва, а саме: єдність природи мистецтва; естетичне ставлення до світу; аналогічність творчого пошуку митців будь-якого фаху; наявність художнього образу; універсальність засобів художньої виразності різних видів мистецтва; смислова та стильова єдність; асоціативно-емоційна природа (Камінський 2010, 268).

Починаючи з вересня 2018 року в закладах загальної середньої освіти розпочала роботу Нова українська школа, що є ключовою реформою Міністерства освіти і науки. Головна мета цієї освітньої реформи – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті. Тобто, як бачимо, на чільне місце виходить компетентнісний підхід до сучасної загальної середньої освіти, для якої характерне інтегративне викладання навчальних предметів, у тому числі й предметів художньо-естетичного циклу «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво», на зміну яким запропоновано інтегративний курс «Мистецтво». Такі підходи до викладання мистецьких дисциплін (що, наприклад, у Польщі триває уже певний час та є значні напрацювання й здобутки в цьому напрямі, а в Україні спостерігаємо лише перші кроки у напрямку інтегрованого вивчення мистецтва) в закладах загальної середньої освіти, вимагають формування компетентного фахівця в галузі мистецтва нової формації, здатного до організації інтегрованого мистецького середовища. Отже, йдеться про вчителя музики нової генерації, професійна компетентність якого формуватиметься на засадах системної інтеграції в галузі мистецтва.

Мистецька сфера, як провідна у діяльності сучасного вчителя музики, надзвичайно широка, багатогранна, включає в себе знання, поняття з різних видів мистецтва (музики, образотворчого мистецтва, літератури, архітектури, синтетичних видів мистецтва: театральне мистецтво, кіномистецтво тощо). Професійно компетентний учитель музики повинен орієнтуватися в різних видах мистецтва, мати достатній рівень знань та вмінь, щоб у процесі власної музично-педагогічної діяльності комплексно знайомити підростаюче покоління з особливостями та досягненнями кожного із видів мистецтва, навчити школярів помічати єдність у формотворенні різних видів мистецтва. Оскільки вчитель музики проводить уроки мистецтва, він має навчитися творчо застосовувати знання та вміння в нестандартних ситуаціях, при вирішенні пізнавальних та практичних завдань. Тому професійний рівень сучасного вчителя музики в Україні в плані набуття знань з різних видів мистецтва має бути досить високим. Це допоможе належним чином, використовуючи набутий досвід, вирішувати різноманітні педагогічні ситуації, які виникатимуть у професійній діяльності, гнучко реагувати на зміни, що відбуваються при цьому в освітньому просторі.

Особливостями та реаліями сьогодення є те, що на музично-педагогічні спеціальності закладів вищої освіти (зокрема, це стосується педагогічних коледжів) вступає молодь із різним рівнем музичної підготовки. Йдеться про рівень попередньої музичної освіти, яку діти починають здобувати ще з музичної школи чи мистецької студії. Проте, сучасна музично-педагогічна фахова освіта характеризується тим, що до закладів вищої освіти, зокрема, педагогічних коледжів, вступає досить незначний відсоток абітурієнтів, які навчалися в музичних школах, студиях тощо. Тому саме реалізація диференційованого підходу в фаховій підготовці майбутніх учителів музики забезпечить їхню належну музично-педагогічну освіту та сприятиме формуванню в них професійної компетентності.

Для забезпечення конкурентоспроможності сучасного вчителя музики на вітчизняному ринку праці фахова підготовка у закладах вищої освіти (починаючи з педагогічних коледжів) має ґрунтуватися на використанні сучасних інформаційно-комунікативних технологій навчання, а також на розширенні можливостей студентів опановувати одну чи кілька спеціалізацій. Окрім того, сучасна система музично-педагогічної освіти майбутніх учителів музики, поряд із трансформуванням та реформуванням у контексті Болонського процесу, повинна зберегти свою національну ідентичність, яка реалізується в гуманістичних, національно-патріотичних та народних (народознавчих) вимірах.

Аналіз фахової підготовки майбутніх учителів музики в вітчизняних закладах вищої освіти дозволив узагальнити основні положення музично-педагогічної освіти, що здійснюється в Україні (табл.1). Встановлено, що педагогічні коледжі відіграють вагомe значення у системі фахової підготовки майбутніх учителів музики. Адже саме освітній процес коледжів створює належні умови для ґрунтового, поетапного оволодіння майбутніми фахівцями навчальним матеріалом та формування в них професійної компетентності.

Аналіз вітчизняного досвіду модернізації освіти в цілому та музично-педагогічної, зокрема, засвідчує, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики в Україні зумовлений необхідністю формування особистості фахівця, здатного, насамперед, вирішувати типові професійні завдання щодо організації і здійснення освітнього процесу з музичного мистецтва в закладах дошкільної та повної загальної середньої освіти.

Система організації фахової підготовки учителів музики в закладах вищої освіти України

Рівні, ступені, кваліфікації вищої освіти
1. Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти / шостий рівень Національної рамки кваліфікацій / освітньо-професійний ступінь «молодший бакалавр (молодший спеціаліст)»
2. Перший (бакалаврський) рівень / сьомий рівень Національної рамки кваліфікацій / освітній ступінь «бакалавр»
3. Другий (магістерський) рівень / восьмий рівень Національної рамки кваліфікацій / освітній ступінь «магістр»
4. Третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий) рівень / дев'ятий рівень Національної рамки кваліфікацій / освітній (перший науковий) ступінь «доктор філософії/доктор мистецтва»
5. Науковий рівень / десятий рівень Національної рамки кваліфікацій / другий науковий ступінь «доктор наук»
Типологія ЗВО згідно із Законом України «Про вищу освіту»
1. Університети 2. Академії, інститути 3. Коледжі
Форми навчання у закладах вищої освіти
1. Очна (денна, вечірня) 2. Заочна (дистанційна)
Форми організації освітнього процесу та види навчальних занять
1. Навчальні заняття 2. Самостійна робота 3. Практична підготовка 4. Контрольні заходи
Основні види навчальних занять у закладах вищої освіти
1. Лекція 2. Практичне, семінарське, індивідуальне заняття 3. Консультація
Структура підготовки вчителя музики (музичного мистецтва) у ЗВО
I цикл (загальної підготовки): українська мова (за професійним спрямуванням), історія України, історія української культури, філософія, іноземна мова, фізичне виховання, нові інформаційні технології, технічні засоби навчання, основи медичних знань і охорони здоров'я з основами валеології, анатомія, фізіологія дітей з основами генетики, безпека життєдіяльності та основи охорони праці. II цикл (професійної підготовки): історія педагогіки, педагогіка, психологія (з розділами вікової та педагогічної психології), хоровий клас і практична робота з хором, гармонія, сольфеджіо, поліфонія, аналіз музичних форм, історія української музики, історія зарубіжної музики, оркестровий клас, методика музичного виховання в дошкільних закладах освіти, методика музичного виховання в школі, музичний інструмент (фортепіано, акордеон, баян, скрипка, духові інструменти тощо), постановка голосу, хорове диригування. III цикл (вибору навчального закладу): економічна теорія, економіка освіти, правові основи освітньої діяльності, основи науково-педагогічних досліджень, соціологія, політологія, культурологія, елементарна теорія музики, історія української народної музики, українська народна музична творчість та обрядовий фольклор, хорознавство, хорове аранжування, основи педагогічної майстерності, основи сценічної майстерності, ритміка та основи хореографії, акомпанемент. IV цикл (вільного вибору здобувача вищої освіти): музична інформатика, музична педагогіка, основи культури і техніки мовлення.

Таким чином, як свідчать дані табл. 1, у процесі музично-педагогічної підготовки здійснюється формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі набуття комплексу знань, умінь та навичок для розуміння сучасних проблем методології та методики викладання музичного мистецтва. Головним завданням учителя музики в Україні є формування всебічно розвинутої особистості школяра. Тому сам учитель музики повинен бути професійно компетентним, мати чітко сформовану життєву позицію, професійно-ціннісні орієнтації, бути відповідальним, соціально активним та цілеспрямованим, готовим до здійснення професійної діяльності, усвідомлювати власну відповідальність за навчання та виховання підрастаючого покоління.

Подальшого вдосконалення та реалізації потребує підготовка майбутніх учителів музики до створення сприятливого освітнього середовища для забезпечення інтелектуально-творчого розвитку особистості кожного учня засобами інтеграції музичного та інших видів мистецтва. З метою здійснення ефективного формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики важливо виокремити основні структурні компоненти досліджуваного явища. Тому виникає необхідність у розробленні концептуальної моделі професійної компетентності майбутнього вчителя музики та з'ясуванні основних

методичних засад формування професійної компетентності в процесі фахової підготовки студентів у педагогічному коледжі.

Наукові джерела

- Абакумов, А.А., Кузин, Н.П. и др. сост., 1974. *Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : Сб. документов 1917 – 1973.* Москва : Педагогика. 560 с.
- Ангуладзе, Н., 2003. *Ното сантог. Очерки вокального искусства.* Москва : АГРАФ. 240 с.
- Бабарыга, А., 1989. Интегрированные курсы в английской школе. *Народное образование.* № 5. с.92-93.
- Бодина Е.А., 2017. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века. Москва, Юрайт. 333 с.
- Бондаренко, Е. Н., 2008. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе : монография. Минск : Тесей. 224 с.
- Брайнин, В., Нойман Р., 2007. Музыкально-педагогическое образование в Германии и Болонский процесс. *Музыка в школе.* Москва. № 3. С. 11-16.
- Василенко, Л. М. Співацький голос у європейській культурі: задоволення та насолода як чинник виникнення та становлення професійного співу. [online]. Режим доступу: <http://enquir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5374/1/Vasylenko.pdf>.
- Волинець, А., 2004. Загальна мистецька освіта у школах Швеції. *Мистецтво і освіта.* № 3. с. 10-15.
- Волинець, А., 2009. Інформаційне забезпечення загальної мистецької освіти у Франції. *Мистецтво і освіта.* № 4. с. 14-18.
- Волинець, А., 2003. Мистецька освіта у школах Франції. *Мистецтво і освіта.* № 1. с. 61-63.
- Головинский, Е., Лазарев, Д., 1986. Опыт ведения интегрированного курса естественных наук в школах Болгарии. *Перспективы.* № 4. с. 18-24.
- Гончаренко, С. У., 1994. Интеграция научных знаний и проблема змісту освіти. *Постметодика.* № 2 (б). с. 2-4.
- Горюнова, Л. В., 1985. Основные направления в теории и практике музыкального воспитания в США за последние 15 лет. *Музыкальное воспитание в школе* : сборник статей. Москва : Музыка. Вып. 16. с. 75-76.
- Греченко, В. А., Чорний, І. В., Кушнерук, В. А., Режко, В. А. 2000. *Історія світової та української культури*: Підруч. для вищ. зак. освіти. Київ: Літера. 480 с.
- Егоров, С. Ф., сост. 1989. *Ушинский К.Д. Педагогические сочинения.* В 6-ти томах. Москва : Педагогика.
- Ільченко, В. Р., 1995. Навчальна технологія інтеграції змісту природничонаукової освіти: досвід комплексного дослідження. *Педагогіка і психологія.* № 4. с. 3-12.
- Ільченко, Л. П., 1998. Опыт интегрированного обучения в начальных классах. *Начальная школа.* № 9.
- Камінський, Б. Т., Пастирська І. Я., уклад., 2010. Інтегративні процеси у професійній освіті: Львівська наукова школа: збірник наукових праць. Львів: Сполом. 268 с.
- Краткая философская энциклопедия.*, 1994. Москва : Прогресс. с. 181
- Кремень, В. *Тенденції розвитку і зміни в освіті.* [online]. Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/1238/>.
- Кулдіркаєва, О. В., 2008. Художньо-творча діяльність у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики. В: *Проблеми сучасного музичного виховання й навчання* : регіон. наук.-практ. конф. 27 березня 2008 р., Луганськ. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2008. с. 58-67.
- Леонтьева, Э. В. 1984. Карл Орф. Москва: Музыка. 334 с.
- Локшина, О., 2002. Стратегія Ради Європи в галузі шкільної освіти. *Шлях освіти.* Київ. № 3. с. 19-21.
- Масол, Л. М. 2006. *Загальна мистецька освіта : теорія і практика* : [монографія]. Київ : Промінь. 432 с.
- Морозова, С. 1990. Основные направления и приемы развития детского творчества в педагогической деятельности Б.Яворского и его учеников. Москва : Просвещение, с. 113- 120.
- Ніколаї, Г. Ю., 2009. Генеза системи музично-ритмічного виховання Е. Жак-Далькроза та її функціонування в Європі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал.* Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. № 2. с. 361-372.
- Ніколаї, Г. Ю., 2008. Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття): автореф. доктор пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ. 46 с.
- Овчаренко, Н. А., 2013. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті світових тенденцій освіти. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС» ». Вип. 4. с. 154-163.
- Олексюк, О. М., Попович, Н. М., 2014. Зарубіжний досвід неперервної фахової підготовки вчителів музики. В: *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття*: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, Україна. 16-17.10.2014. Київ. с. 207-214.
- Пискунов, Л. И., ред. 2001. *История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.* : Учебное пособие для педагогических учебных заведений. 2-е изд. испр. и дополн. Москва : ТИ Сфера. 512 с.

Проворова, С. М., 2018. Теорія і практика методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання; М-во освіти і науки України, Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 39 с.

Ростовський, О. Я. 2001. *Методика викладання музики в основній школі* : навч.-метод. посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. 272 с.

Савенкова, Л. Г., 2006. Полихудожественное образование как фактор формирования современного типа мышления и сохранения здоровья детей и юношества. *Педагогика искусства* [online]. Институт художественного образования Российской академии образования. № 4. Режим доступа : http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/savenkova_10-12-2006.htm.

Светловская, Н., 1990. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении. *Начальная школа*. № 5. с. 57-60.

Сі, Даофен., 2013. Значення народно-пісенної творчості у виконавському мистецтві Китаю. *Вісник Луганського національного університету імені Т.Шевченка: Педагогічні науки*. № 10 (269). Луганськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Частина I. 360 с.

Смальберг, П., 2015. *Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии*. Москва.: Изд. Дом «Классика – XXI». 240 с.

Сова, М. О., 2005. *Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін*. Доктор педагогічних наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

Соломаха, С. О. 2013. *Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва та світової художньої культури* : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 158 с.

Сташевська, І. О., 2010. *Музична педагогіка Німеччини: історія, теорія, практика*: [монографія]. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка. 560 с.

Сташевська, І. О., 2012. Провідні тенденції розвитку музично-педагогічної думки в сучасній Німеччині. *Освіта та педагогічна наука*. № 3 (15). с. 67-75.

Сухомлинський, В.О. 1977. *Вибрані твори. В 5-ти томах. Том 3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина*. Київ : Рад. школа. 272 с.

Тагильцева, Н. Г., 2009. Искусство в развитии самосознания детей. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. №3 (67). с. 45-51.

Тлумачний словник української мови., 2002. Харків : Синтекс. с. 237.

Угода про асоціацію України з ЄС [...] [online]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011.

Черкасов, В. Ф. 2008. *Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962–1991 рр.)*: [монографія]. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 376 с.

Шевнюк, О., 2006. Мистецькі дисципліни в реформаційних процесах євроінтеграції. *Імідж сучасного педагога*. № 5-6. с. 17-19.

Штайнер, Р. 1993. *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки*. Москва : Парсифаль. 93 с.

Юрмас, Я., 1928. До біографії М. Д. Леонтовича. *Життя й революція*. Кн. 7. с. 161-172.

Building Creative Capacities for the 21st Century. 2006. World Conference on Arts Education. Lisbon, Portugal, 6–9 March.

Chila-Szypulowa, I. 2000. *Muzyka w poezji wieszczow*. Kielce : Wydawnictwo Akademii Switokrzyskiej. 180 s.

Cremin, L. A. 1976. *TraditionsofAmericanEducation*. NewYourk. IX. 172 p.

Conservatorio di Muzica Santa Cecilia di Roma [online]. Available at: <http://www.conservatoriosantacecilia.it/il-conservatorio1.html>.

Dobrowolski, S., 1932. Wychowawcze oddziaływanie muzyki. *Muzyka w Szkole*. Nr 4. S. 12-14.

Education artistique et cultural. *Catalogue 2007. Selection 2006-2007*. [online] SCEREN-CNDP. 48 P . Available at: <http://www/cndp.fr/catalogues/arts2007/accueil.htm>.

Economou, A. A., 2003. Comparative Study of the European Dimension in Education in England, Scotland and Wales. *Implementing European Union Education and Training Policy. A Comparative Study of Issues in Four Member States ; ed. by David Phillips and Hubert Ertl*. Secaurus : Kluwer Academic Publishers. P. 117-142.

Hargreaves A., Shirley D. (2009). *The Fourth Way: The inspiring future of educational change*. Thousand OARS, CA: Corwin. 168 p.

Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy" Leipzig [Електроннийресурс]. Режимдоступу: <http://www.hmtleipzig.de/index.php?dep98>.

Helms S., Schneider R, Weber R. *Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel : Bosse, 2005. s. 177.

Kraemer, R.-D., 2004. *Musikpädagogik – eine Einführungindas Studium*. Augsburg : Wißner. s. 120-121.

Patterson C.H. *Humanistic education*. N.J.: Englewood Cliffs, 1973, 194 p.

Walczyna, J. 1968. *Integracja nauczania początkowego*. WrocławWarszawa-Kraków: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. s. 133-134, 161-162.

СВІТОВИЙ І ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Мороз М.О.

Доктор педагогічних наук, декан гуманітарно-педагогічного факультету,
КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж
імені Михайла Грушевського», м. Бар, Вінницька область, Україна

Савчук П.Н.

Кандидат педагогічних наук, директор КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла
Грушевського», м. Бар, Вінницька область, Україна

Анотація. Розділ присвячено теоретико-аналітичному розгляду вітчизняних та світових тенденцій становлення й модернізації музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики в системі вищої освіти. Проведено порівняльний аналіз досвіду побудови вітчизняного освітнього процесу та освітнього процесу в розвинених європейських країнах і провідних країнах світу. Проаналізовано шляхи реорганізації та імплементації освітніх законів й інших державних нормативних документів у країнах, які успішно вдосконалюють міжнародний простір демократичної європейської освітньої моделі в умовах політичних та соціально-економічних змін ХХІ століття. З'ясовано, що зміст професійної підготовки майбутніх учителів музики в Україні зумовлений необхідністю формування особистості фахівця, здатного, насамперед, вирішувати типові професійні завдання щодо організації і здійснення освітнього процесу з музичного мистецтва в закладах дошкільної та повної загальної середньої освіти. Виокремлено головне завдання вчителя музики в Україні, яке полягає в формуванні всебічно розвинутої особистості школяра. Доведено, що вчитель музики повинен бути професійно компетентним, мати чітко сформовану життєву позицію, професійно-ціннісні орієнтації, бути відповідальним, соціально активним та цілеспрямованим, готовим до здійснення професійної діяльності, усвідомлювати власну відповідальність за навчання та виховання підростаючого покоління.

Ключові слова. Учитель музики, музично-педагогічна підготовка, вища освіта, компетентність, освітнє середовище.

Abstract. The section is devoted to the theoretical and analytical consideration of domestic and world trends in the formation and modernization of music and pedagogical training of future music teachers in higher education. A comparative analysis of the experience of building the domestic educational process and the educational process in developed European countries and leading countries. The ways of reorganization and implementation of educational laws and other state normative documents in the countries that successfully improve the international space of democratic European educational model in the conditions of political and socio-economic changes of the XXI century are analyzed. It was found that the content of professional training of future music teachers in Ukraine is due to the need to form the personality of a specialist who can, above all, solve typical professional problems in organizing and implementing the educational process of music in preschool and general secondary education. The main task of a music teacher in Ukraine, which is to form a comprehensively developed personality of the student, is highlighted. It is proved that a music teacher must be professionally competent, have a clearly defined life position, professional values, be responsible, socially active and purposeful, ready for professional activities, aware of their own responsibility for teaching and educating the younger generation.

Keywords. Music teacher, music-pedagogical training, higher education, competence, educational environment.

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СВІТОВИХ МОДЕЛЯХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Демченко Н.І.

Кандидат педагогічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-3143-7702

Проскурка Н.М.

Кандидат психологічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0003-4064-2115

Сучасна університетська освіта в Україні, в умовах як пандемії коронавірусу, так і в умовах збройного конфлікту, потребує загальної трансформації навчального процесу шляхом широкого застосування дистанційних освітніх технологій, які спрямовані на формування вміння збирати необхідну інформацію, самостійно здобувати нові знання, робити висновки й умовиводи. Це пов'язано з тим, що саме дистанційне навчання як інноваційний освітній процес з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій допомагає студентам якнайкраще реалізовувати власні освітні цілі, спрямовані на розвиток особистості.

Відомо, що традиційна (класична) модель системи освіти університету, представляючи собою академічну систему передачі студентам чітко структурованих, універсальних елементів знань, культури та досягнень науки, була зорієнтована на підготовку перспективної, високоосвіченої та культурної людини

для майбутнього суспільства. Однак, у зв'язку з поширенням засобів масової інформації, коли люди перестають здобувати своїм розумом інформацію, а стають лише її споживачами, образ університету сьогодні стає все складніше визначити та спрогнозувати, бо мета прогнозування полягає не стільки у формуванні образу майбутнього університету, скільки в оцінці потенціалу університету як моделі організаційно-педагогічної системи освіти та її мобільності. Крім того, внаслідок всесвітньої пандемічної кризи 2019-2022 років та введення бойових дій на території України, виникла необхідність впровадження в життя та освітні системи багатьох країн технологічних процесів і моделей мислення, які раніше вважалися неможливими та пристосуванню до нових реалій за допомогою змін та інновацій. Зокрема, можемо констатувати, що на тлі світових процесів, відбувається також зростання конкуренції на ринку дистанційних освітніх послуг, що обумовлює необхідність реформування вітчизняної системи вищої освіти, стимулювання університетів активно використовувати методики навчання, засновані на застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій, які дозволять закладам освіти підвищити якість дистанційного і традиційного навчання.

1. Загальний аналіз міжнародного досвіду використання дистанційного навчання

Поширення дистанційної форми навчання у всіх розвинених країнах є закономірним етапом розвитку та адаптації освіти до сучасних умов, а саме: заклади вищої освіти поступово змінюють принципи організації освітнього процесу, створюючи умови для реалізації більш гнучкого, індивідуалізованого навчання, що реалізується в віртуальному інформаційно-освітньому середовищі. У цих умовах перед освітньою системою стоїть нове і непросте завдання – формування та розвиток мобільної особистості, здатної до самовдосконалення та саморозвитку шляхом навчання протягом усього життя. Ця парадигма знайшла відображення у створенні, функціонуванні та розвитку нових моделей університетської освіти в системі дистанційного навчання. Наприклад, у Відкритому університеті Великобританії (Britain Open University, 2022), який має 400 навчальних центрів, де проходять навчання більше, ніж 200 тис. студентів, майже 3 мільйони людей отримали освіту за програмами дистанційного навчання. Іспанський національний університет дистанційної освіти (Universidad Nacional de Educacion a Distancia, 2022), має свої філіали не тільки в Іспанії, Латинській Америці та США, але ще й в інших європейських країнах, таких як Німеччина, Франція, Великобританія, Бельгія, Швейцарія, Італія. Університет вважається одним із самих великих університетів Європи, в якому навчається 205 тис. студентів за 27 напрямками бакалаврської підготовки та 45 магістерськими освітніми програмами.

Німецька дистанційна освіта зосереджена в Гагенському заочному університеті, який є єдиною державною установою з 50 центрами в Німеччині, Австрії, Нідерландах, Угорщині, Польщі. Відкритий університет Ізраїлю - це єдиний вищий навчальний заклад, в якому солдати, що знаходяться на дійсній службі в Армії оборони Ізраїлю, мають право навчатися під час проходження служби, і в склад якого входить більш, ніж 60 навчальних центрів.

Стосовно університетів Північної Америки, то вони представлені Массачусетським технологічним інститутом США (MIT), який є засновником електронного освітнього середовища edX та використовує для навчання більше 300 майданчиків на базі 46 вищих навчальних закладів, так само як і діяльність інтернет-університету Капелла, (Capella University, 2022), в якому навчається більше 34 тис. студентів, середній вік яких становить 40 років.

Яскравим прикладом канадської дистанційної освіти є Канадський університет Атабаски (Athabasca University, 2022), програми якого включають 850 освітніх навчальних програм та 55 напрямів бакалаврської та магістерської підготовки.

Також треба відмітити особливості університетської дистанційної освіти у країнах Азії, яка представлена наступними університетами. По-перше, це Пакистанський відкритий університет імені Аллама Ікбала (Allama Iqbal Open University, 2022), створений у 1974 році. Він був першим в Азії університетом, який відрізнявся від інших сміливим нововведенням – наданням можливості жінкам навчатися та залученням до університету молодих людей з віддалених і бідних районів Пакистану, тим самим створивши умови для підвищення рівня грамотності та освіченості у країні. На теперішній час в цьому університеті навчається 1,2 млн. студентів за рік, запропоновано 2 тисячі курсів, він включає в себе 9 регіональних кампусів, 33 регіональних центри, 41 навчальний центр (для очних програм) та 138 регіональних координаційних офісів з частковою зайнятістю. Загальна кількість створених по всьому Пакистану навчальних центрів – 1172.

По-друге, це Таїландський відкритий університет (Sukhothai Thammathirat Open University, 2022), у якому вперше у Південно-Східній Азії було запропоноване дистанційне навчання та вже у 1982 році ЮНЕСКО відмітила STOU як провідну установу з інновацій у вищій освіті для країн Азії та Тихого океану.

По-третє, це Корейський національний відкритий університет (Korea National Open University, 2022), в якому створюються умови для дистанційного навчання як майбутніх спеціалістів в різних сферах діяльності, так і людей вікової категорії від 40 років, яким надають можливості навчатися протягом всього життя. Цікавим є той факт, що у Корейському національному відкритому університеті в рамках державного проекту країни розроблені безкоштовні програми та курси, метою яких є передача знань та досвіду в різних сферах, в яких людина зацікавлена, які допомагають їй самореалізуватися та отримувати більше задоволення від життя. Крім того, у рамках співпраці університету з національними та місцевими

органами влади, приватними підприємствами, корпораціями тощо, виконуються спільні дослідження, розробляються різноманітні освітні контенти для сфер бізнесу, державного управління, освіти, що спрямовані на потреби кожної установи та можуть бути у формі індивідуальних курсів на замовлення. Ці дії мають на меті, забезпечити попит на кваліфікованих фахівців і допомагають поліпшити загальні та спеціальні здібності людини, через вдосконалення професійних навичок, тим самим, створивши умови для успішної неперервної освіти.

Наступним розглянемо Індонезійський університет Тербука (Universitas Terbuka, 2022), в якому навчаються понад 170 000 студентів з Малайзії, Саудівської Аравії, Тайваню, Південної Кореї, Японії, Гонконгу та багатьох інших країн. Даний університет входить до десятки кращих мегауніверситетів світу і з 2003 року є одним з членів і засновників «Глобальної мережі мегауніверситетів» (GMUNET), яка являє собою всесвітню мережу відкритих університетів. До складу університету входить 40 регіональних офісів, які розташовані в 34 провінціях Індонезії. Враховуючи те, що ця країна є найбільшою острівною державою у світі з великою кількістю островів, університет регулярно використовує на архіпелазі місцеві радіо- і телестанції для трансляції навчальних програм.

І наостанок, розглянемо Національний відкритий університет ім. Індіри Ганді (Indira Gandhi National Open University, 2022), до мережі якого входить 21 школа та 67 регіональних центрів, 2667 навчальних центрів та 29 закордонних партнерських центрів. Близько 1/5 студентів, а це 20% від усіх студентів Індії, навчаються саме у національному університеті ім. І. Ганді. Студенти можуть обрати навчання із запропонованих 226 академічних програм, включаючи курси на рівні сертифікатів, дипломів та наукових ступенів.

2. Вплив дистанційного навчання на соціально-економічне становище населення

Отже, в результаті нашого дослідження, особливо впродовж останніх десятиліть виявлено, що в університетських системах освіти різних країн світу ведеться активна робота по впровадженню в практику принципів і технологій дистанційного навчання, режимів віддаленого і гнучкого навчання, яке будується за принципом територіального розподілу та спрямоване на бажання домінувати на ринку освітніх послуг. Підтвердженням цього факту, за даними світової компанії з глобальної аналітики (Global Industry Analysts, 2022), є зростання на 36% обсягу послуг ринку дистанційної освіти протягом останніх років.

Крім цього, в зв'язку з поширенням захворювання на COVID-19, освітні установи змушені в екстреному режимі переводити традиційну модель навчання на цифрову платформу, що викликало безпрецедентний сплеск поширення онлайн-навчання в Google-classroom.

На наш погляд, важливе значення в контексті розглянутого набуває той факт, що існують важливі економічні важелі на вплив та поширення дистанційного навчання. З кожним роком вартість користування, обробки, зберігання та передачі інформації в мережі Інтернет неухильно знижується, в той час як вартість отримання традиційної очної освіти, навпаки, зростає. Також відомо, що великі корпорації вкладають величезні кошти на підтримку та розвиток освітніх програм, підтримавши тим самим, створення нової національної стратегії у своїй країні. Наприклад, провідні китайські телекомунікаційні компанії об'єднали свої зусилля з такими технічними гігантами як Baidu, Alibaba и Huawei, для того, щоб підтримати цифрову навчальну мережу з 7000 серверами із сумарною пропускнуною спроможністю у 90 терабайт в секунду. Співпраця між школами, університетами та підприємствами призвела до розробки всеосяжної освітньої моделі для учнів і студентів всіх форм навчання.

Так само цей факт знайшов підтвердження у висновках та прогнозуванні компанії з глобальної аналітики (GlobalIndustryAnalysts, 2022), яка наводить наступні дані – на сьогоднішній день у всьому світі ринок дистанційної освіти становить приблизно 62,3 млрд. доларів. У зв'язку з ситуацією розповсюдження пандемії COVID-19 прогнозують, що ринок на початок 2027 року зросте до 222,9 млрд. доларів. Більш того, очікується зростання витрат у мільярдах доларів на розвиток дистанційної освіти, і як наслідок, вплив та зростання конкуренції на ринку дистанційних послуг саме таких країн як США, Китаю (прогнозується збільшення витрат на 16,8% та, відповідно, на 52,4%), Японії та Канади (прогнозується збільшення витрат на 15,7% та 18,3% відповідно), Німеччини (прогнозується збільшення витрат на 17,2%).

Але в той же час, згідно з результатами багатьох міжнародних досліджень, на тлі поширення дистанційного навчання спостерігається зростання соціальної та економічної нерівності серед населення.

Так, в науковому аналізі доводиться наступне: внаслідок пандемічної кризи більшість шкіл та університетів по всьому світові вимушені були закритися, що, в свою чергу, змусило викладачів, батьків та студентів швидко адаптуватися до нового освітнього контексту: дистанційного навчання. Викладачі повинні були розробити онлайн-навчальні матеріали, які можна було б використовувати вдома для забезпечення безперервного навчання з дотриманням необхідного фізичного дистанціювання. Студенти коледжів та університетів вимушені були залишити навчальні заклади та повернутися до своїх рідних міст. Однак, процес навчання продовжувався за допомогою відеоконференцій, електронної пошти та інших цифрових інструментів. Незважаючи на всі зусилля освітніх установ, батьків та викладачів, спрямованих на те, щоб усі студенти були залучені до навчальної діяльності, в деяких випадках така ситуація призводила до зниження мотивації до навчання, пізнавальної активності самого студента та результатів його навчання. Дослідники (Bambra, C., Riordan, R., Ford, J. &Matthews, F. 2020, 964–968)

доводять, шоякість та кількість педагогічної підтримки, що отримується від навчальних закладів, відрізняється залежно від соціального класу сім'ї, а саме – це пов'язано:

✓ із нерівним доступом до цифрових інструментів (якість наявного обладнання, програмного забезпечення та доступу в Інтернет, доступ до принтеру, наявність окремого робочого місця та комп'ютера);

✓ із нерівним знайомством з цифровими навичками (стверджується, що представники вищого та середнього класу краще знайомі з цифровими інструментами та ресурсами і, отже, з більшою ймовірністю мають цифрові навички, необхідні для дистанційного навчання □пошуку та правильного використання ресурсів, наданих викладачем, наприклад, для надсилання або отримання документів електронною поштою, друку документів або використання текстових процесорів);

✓ із нерівним використанням таких інструментів у навчальних цілях (студенти з робітничого класу зазвичай використовують цифрові технології для дозвілля, тоді як їхні однолітки з вищого/середнього класу частіше використовують їх для академічної діяльності та вважають, що комп'ютери та Інтернет надають можливість для освіти та навчання).

Крім цього, на думку дослідників, існує загальний цифровий відрив між розвинутими західними країнами та країнами, які розвиваються та, відповідно, мають більш обмежений доступ до цифрового обладнання.

Таким чином, нерівність з погляду цифрових ресурсів, навичок та їхнього використання мають серйозні наслідки для дистанційного навчання. У цьому випадку, вищезгадані відмінності стають перешкодами для здатності ефективно навчатися, змінюють рівень самоефективності студентів з меншим рівнем матеріальної забезпеченості та роблять їх особливо вразливими, коли навчання ґрунтується широкому використанні цифрових пристроїв, а ні на особистому спілкуванні з викладачами.

3. Моделі університетської дистанційної освіти

Як ми бачимо, у всьому світі приділяють дуже важливе значення створенню та розвитку глобальних відкритих освітніх і наукових систем, впровадженню нових освітніх технологій, які спрямовані на накопичення й поширення наукових знань, забезпечення широким верствам населення доступу до різних інформаційних ресурсів.

У ракурсі наведеного заслуговує безумовної уваги порівняльний аналіз особливостей різних світових моделей університетської освіти в системі дистанційного навчання, які відрізняються організаційними структурами та способами їхньої реалізації.

Так, однією з моделей університетської дистанційної освіти стала організація навчання на базі одного університету зі значним професорським науковим складом, який прагнув до формування власних освітніх програм, де існує класична денна форма. У такий спосіб сформоване навчання в Оксфордському та Кембриджському університетах Англії, у Шеффільдському університеті Шотландії, у Пенсільванському університеті США, в Австралії та університеті Південного Уельсу.

Друга модель університетської дистанційної освіти спрямована на організацію навчання на базі декількох університетів, де кооперація університетів обумовлена всезростаючими вимогами до якості освіти, а саме: кожен з університетів такого консорціуму залучає найкращих професорів, Нобелівських лауреатів до розробки унікальних за рівнем та якістю курсів. У такий спосіб організовано навчання у Балтійському університеті, у Швеції, де в консорціум об'єдналися більше п'ятдесяти університетів балтійського регіону. В Австралії у консорціум об'єдналися дев'ять університетів, що створили «Відкрите навчання Австралії (OpenLearningAustralia)» за 150 дисциплінами.

Третьою з університетських моделей дистанційної освіти стала організація навчання на базі одного спеціально створеного університету – підприємства. У такий спосіб організоване навчання у Відкритому університеті, що налічує 305 навчальних центрів у Великій Британії та 42 – в інших країнах; Каліфорнійському віртуальному університеті (кіберуніверситеті), що об'єднав 95 закладів вищої освіти. Відомі такі віртуальні університети як приватний інтернет-університет Західних губернаторів (Western Governors University), Мічиганський університет (University of Michigan), Міжнародний університет Джонсон і Уельс (Johnson & Wales University), поєднання економічної та академічної складових яких базується на новій системі оцінки їх діяльності, що, у свою чергу базується на конкуренції та коефіцієнті корисної дії, тобто фундаментальна місія цих закладів полягає у підвищенні престижу та конкурентоспроможності університету. Прикладом може слугувати те що, ще в 1999 році компанія «Майкрософт» почала спільний із Массачусетським технологічним інститутом (МТІ) проект створення «Інтернет-кампусу», вартість якого складала – 25 млн. доларів на 5 років (International Herald Tribune, 1999).

У результаті діючі на сьогодні віртуальні університети спираються на п'ять основних моделей, виділених С. Гурі-Розенбліт(2001):

- університет, що здійснює виключно дистанційне навчання;
- університет подвійного типу;
- вечірні університетські курси;
- університетські консорціуми;
- університети на базі нових технологій.

Одним з істотних ресурсів підвищення ефективності на світовому ринку дистанційних освітніх послуг, є принципово нова інституційна форма навчання - хмарні платформи, орієнтовані на поширення «освітнього контенту», що включає як електронні ресурси, так і освітні послуги, що реалізуються з використанням технологій електронного навчання, до них відносяться coursera.org, edx.org, khanacademy.org. Всі ці освітні платформи є відкритими як для інших постачальників контенту, так і для самих учнів, вони обмежуються лише стандартами розміщення контенту, мовами опису результатів навчання і деякими іншими вимогами. Дані платформи принципово орієнтовані на глобальну освітню аудиторію, яка в перспективі, за найближчими прогнозами, зросте до аудиторії в 1 млрд. студентів.

Одним з найбільш успішних глобальних освітніх проєктів є платформа масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs) Coursera.com., до складу якої входять 73 млн. зареєстрованих користувачів-студентів, понад 760 проєктів, більше 4500 запропонованих відкритих навчальних курсів.

При цьому перспективи розвитку цих університетів та створення на їх основі реальних моделей академічної діяльності базуються на п'яти основних принципах (Данильченко, 2004):

- соціальний склад потенційного студентства;
- нові ролі та задачі академічного факультету;
- нові способи та форми здобуття знань та їх презентація студентам;
- реорганізація університетів та організаційних структур;
- вплив глобалізації на ринок вищої освіти.

Таке широке розповсюдження практики командної роботи в академічних галузях стає підґрунтям для формування нової структури та форм подачі знань в академічне викладання. Особливо актуальним це стає у випадку впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, яке вимагає докорінної реструктуризації усіх сфер діяльності університетів та вкладень на створення нової інфраструктури розробок та презентацій інтегрованих навчальних курсів для глобального розповсюдження, що не стримується географічними кордонами.

У той же час дослідники університетської системи освіти особливо виділяють корпоративні університети, що поєднують можливості та важливість фундаментальної науки, яка знаходить розвиток в університетах з фінансовими, організаційними та динамічними можливостями сучасних корпорацій, що відкриває нові функціональні можливості. Відомі корпоративні університети таких компаній як «Макдональдс», «Дісней», «Форд», «Майкрософт», «Моторола», які працюють на прибуток, водночас, відповідаючи запитам ринкової ніші і потребам дорослих студентів, які бажають за мінімум часу здобути академічний ступінь за професійними програмами у зручний час і у зручному місці.

Проведений огляд університетської системи освіти дозволяє зробити висновок, що існуючі типи університетів в умовах глобалізації набувають рис «інтернаціоналізації», яка сприяє виникненню нових явищ, що пов'язані з різними культурними очікуваннями студентів різних національностей, які навчаються разом. Отже, модель сучасного світового університету є освітнім консорціумом, що дозволяє ефективно організувати взаємодію між діючими освітніми закладами різних країн світу та орієнтується на перспективу забезпечення рівноправного доступу до знання та високого рівня освіти (Михайліченко 2017).

Таким чином, зміст інноваційної моделі університетської системи освіти як науково-навчально-культурного комплексу, добровільного об'єднання закладів, установ та організацій, усіх зацікавлених у навчанні та вихованні нового рівня світогляду вільної людини, особистості університету XXI століття, сконцентровано у його меті та місії, а саме, головна мета – гармонійно розвинена особистість; зрощування духовних та культурних цінностей; навчання та виховання вільної людини в умовах сьогодення: додаткова мета – культура оцінки усіх продуктів університетської діяльності, що сприятиме підвищенню престижу та конкурентоспроможності молоді людини в умовах сучасного світу (Сисоєва, Соколова 2016).

Поєднання інформаційних і комунікаційних технологій значно збільшило дидактичні можливості усіх моделей дистанційного навчання, особливо його телекомунікативної моделі, і тому проєктування навчальної системи є необхідною передумовою практичної реалізації цих можливостей.

Ідея інноваційного університету сучасного світу, на нашу думку, має полягати у вихованні в особистості відповідального ставлення професіонала до розв'язання проблем в умовах невизначеності; повороті від кількісного зростання до якісного розвитку усіх без винятку складових університетської освіти в їх єдності; впровадженні професійної культури як інноваційної форми існування та здобуття нового знання; в інноваційній організації навчання особистості, яка здатна формувати нові завдання протягом усього життя та знаходити їх вирішення (Лузік 2019).

Отже, основними принципами досягнення інноваційного характеру університетської освіти стають: органічна єдність наук, які зосереджені в університеті, що забезпечуватиме широту світогляду; єдність навчання та досліджень; єдність масового навчання з індивідуалізацією виховання; свобода творчості у процесі досліджень, викладання та навчання; самооновлення шляхом підготовки вчених-викладачів; автономія при достатньому державному фінансуванні; кооперація навчання за різними типами та рівнями; толерантність та повага до культурних відмінностей з культурною оцінювання; перехід від теоретичних досліджень до реальності застосування; вільний відповідальний вибір; виключність, що додає впевненості і сміливості у формуванні найсмівливіших завдань та цілей; комунікаційних якостей та підвищенні

конкурентоспроможності. При цьому, основні базові умови інноваційного змісту університетської освіти полягають в: переході від вертикальної організації університету до технополісу; балансі інтересів та прав особистості без порушення інтересів суспільства, що є найголовнішою передумовою сталого розвитку; твердому та послідовному відстоюванні особисті переконань з втіленням їх у практику повсякдення, що поступово формує внутрішню сильнішу особистість; включення викладачів університетів у сферу практичної діяльності із залученням студентів до вирішення практичних задач; поширення досліджень на міждисциплінарній основі та заснованої на них комплексної підготовки фахівців; пріоритет вихованню вільної, творчої особистості з новим світоглядом.

Висновки

Проведений, таким чином, аналіз показав, що рівень розвитку інформаційних і комунікаційних технологій закладає реальний фундамент для глобальної системи дистанційного навчання та робить експорт дистанційної освіти прибутковим, що змушує провідні ЗВО світу конкурувати між собою на освітніх ринках інших країн. У той же час дистанційна освіта в країнах, які розвиваються, більше направлена на освіту співвітчизників, а глобальні системи дистанційного вищої освіти надають можливість навчатися широкому колу громадян по всьому світу та створюють відкрите інформаційне освітнє середовище без кордонів.

Саме тому до основних прогресивних тенденцій розвитку університетської системи освіти ми відносимо: єдність наукової і освітньої діяльності («науку викладає той, хто її робить»); входження академічної корпорації у місцеві законодавчі органи; пошук людей з інноваційним мисленням; зміщення акценту у навчанні з передачі знань на процес їх народження; врахування особистісного фактору («особистостей можуть готувати лише особистості»); визнання академічною спільнотою особистої відповідальності перед майбутніми поколіннями; умова високої якості життя; поширення форм здобуття знання з відкритого інформаційного простору; інновації форм навчання замість традиційних лекцій; залучення до університету всіх наукових та культурних ресурсів держави.

Таким чином, стає зрозумілим, що при використанні дистанційної форми навчання значущими стають не тільки знання, але головне - вміння їх застосовувати для вирішення конкретних життєвих проблем, способи придбання знань і їх успішне використання в різних життєвих ситуаціях, а також вміння приймати відповідальні аргументовані рішення.

Наукові джерела

Гури-Розенблит С. 2001. Виртуальные университеты: современные модели и будущие тенденции. Высшее образование в Европе, 26, (4), 487- 499.

Данильченко В.М. 2004. Глобализация и образование в XXI веке. Высшее образование сегодня, 3, 44-47.

Лузік Е.В., Кокарева А.М. & Хоменко-Семенова Л.О. 2019. Інноваційні стратегії освітнього процесу: світовий досвід. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія, 14(1). 64–71.

Михайліченко М. В. 2017. Конгломерат форм організаційного буття університетської освіти: пошук солідарної форми управління. Гілея: науковий вісник, Вип.123, 260-265.

Сисоева С.О. & Соколова І.В. 2016. Теорія і практика вищої освіти, 338.

Bambra, C., Riordan, R., Ford, J. & Matthews, F. 2020. «The COVID-19 pandemic and health inequalities» J. Epidemiol. Commun. Health 74, 964–968. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01212-7>

Google. 2022. Athabasca University. Last modified May 2022. <https://www.athabascau.ca>

Google. 2022. Allama Iqbal Open University. Last modified May 2022. <https://www.aiou.edu.pk>

Google. 2022. Capella University. Last modified February 15, 2021. <http://www.capella.edu>

Google. 2022. Indira Gandhi National Open University. Last modified May 2022. <http://ignou.ac.in>

Google. 2022. E-learning – a global strategic business report. Global Industry Analysts. Last modified May 2022. <https://www.strategyr.com/market-report-mobile-learning-forecasts-global-industry-analysts-inc.asp>

Google. 2022. Fern Universität in Hagen. Last modified January 2022. <http://www.fernuni-hagen.de/english/>

Google. 2022. Korea National Open University. Last modified May 2022. <https://engknou.knou.ac.kr/engknou/index.do?epTicket=LOG>

Google. 2022. The National Distance Education University Last modified April 2022. <http://portal.uned.es>

Google. 2022. Sukhothai Thammathirat Open University. Last modified January 2022. <https://www.stou.ac.th/main/en>

Google. 1999. Microsoft and MIT to launch 'I-Campus'. <https://news.mit.edu/1999/microsoft>

Google. 2022. Universitas Terbuka. Last modified January 2022. <https://www.ut.ac.id/tags/jakarta>

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СВІТОВИХ МОДЕЛЯХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Демченко Н.І.

Кандидат педагогічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Проскурка Н.М.

Кандидат психологічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. На основі теоретичного аналізу дослідження електронних ресурсів провідних університетів світу, що використовують дистанційну форму навчання, було виявлено, що в останні десятиріччя світова університетська спільнота активно розробляла та впроваджує дистанційні технології навчання. Процес порівняння та аналізу світового досвіду подолання глобальної кризи дає розуміння можливості швидкого реагування та створення стратегій реальних дій як окремих університетів, так і світової університетської системи освіти в цілому. Спираючись на міжнародний досвід, досліджені моделі дистанційного навчання наводять на роздуми про можливості створення об'єднаних освітніх програм, розроблених науковцями провідних вітчизняних університетів, оскільки в Україні дистанційна освіта або її елементи запроваджуються в основному в університетському середовищі. Розглянутий досвід особливостей використання дистанційного навчання надає можливість зрозуміти глобальні процеси, які відбуваються на різних рівнях світової освіти. Отже, вивчення світового досвіду розвитку і застосування дистанційного освіти у вищій школі дозволить удосконалити моделі дистанційного навчання, що застосовуються вітчизняними університетами. Подальше вивчення даного досвіду буде сприяти успішному розвитку дистанційної університетської освіти в Україні.

Ключові слова: дистанційне навчання, міжнародний досвід, моделі дистанційної освіти, освітні технології, університетська освіта.

Abstract. After the theoretical analysis of the study of online resources offered by world's leading universities using distance learning, it has been revealed that the global university community has been actively developing and implementing the technologies of distance learning recently. The comparison and the analysis of the world experience of overcoming the global crisis give the understanding of the possibility of quick response and the creation of strategies for real actions of individual universities as well as the global higher education system as a whole.

Taking into account the international experience, the examined models of distance learning suggest the possibility of creating the unified curricula developed by educators from the leading Ukrainian universities. The reason is that distance learning in Ukraine or the elements of distance learning are introduced mainly in the university environment.

The analysis of the experience of using distance learning gives the opportunity to understand the global processes occurring at various levels of global education. Thus, the study of the world experience of developing and applying distance learning in higher education will improve the models of distance learning used by Ukrainian universities. The further study of this experience will contribute to the successful development of distance higher education in Ukraine.

Keywords: distance learning, international experience, distance learning models, educational technologies, higher education

ІННОВАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ШВЕЙЦАРСЬКИЙ ДОСВІД

Заслужена А.А.

Кандидат педагогічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

ORCID.ORG/0000-0001-5628-790X

«Сучасна освіта, стає основною сферою змагання, конкуренції, боротьби між державами, визначає місце країни у сучасному світі в цілому і в житті кожної людини як особистості – окремо» (Левченко 2014). Аналіз діяльності закладів вищої освіти складається з багатьох показників. Серед основних оцінних критеріїв є внесок в інновації. Ось чому до місії університетів, в яких створюються і використовуються знання, яка полягає у сприянні економічному та соціальному розвитку суспільства (Etzkowitz 2013), слід додати і внесок в інноваційний процес.

Актуальність вивчення теми інновацій в освіті зумовлена необхідністю постійної адаптації університетів як до технічних інновацій, так і до ринку праці, розв'язанням «суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті, відповідній реаліям» (Барановська 2021, 45). У цьому процесі «творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій... відбувається перехід системи до якісно іншого стану» (Барановська 2021, 45).

Економіка Швейцарської Конфедерації процвітає за рахунок інновацій, і країна регулярно очолює світові індекси інновацій. За даними Всесвітнього економічного форуму і Всесвітньої організації інтелектуальної власності, Швейцарська Конфедерація є однією з найбільш інноваційних країн світу, а також є лідером за основними інноваційними показниками Організації економічного співробітництва та розвитку, такими як зайнятість в інноваційних фірмах. Кількість патентів, зареєстрованих торгових марок і

зразків як і кількість людей, зайнятих у наукоємних галузях, є чітким свідченням високого рівня інновацій в країні (S.C. 2022).

Вважається, що ведуча позиція Швейцарської Конфедерації ґрунтується на двох таких основних факторах як виняткова якість та фінансове забезпечення освіти й досліджень. Крім того, Швейцарська Конфедерація є дуже успішною в перетворенні ресурсів в більш чисельні та різноманітні інноваційні результати. Це положення підтверджується тим, що країна має найвищий рівень патентних заявок на душу населення в Європі (I&C).

1. Визначення поняття «інновації» в освіті та їх класифікація

Слід зазначити, що в науковій літературі рамки поняття «інновації у вищій освіті» широкі. На основі аналізу статей, що були опубліковані у журналах Web of Science, такими вченими як A. Schmitz, D. Urbano, M. Guerrero та G. Dandolini визначено понад 20 видів інноваційної та підприємницької діяльності університетів, пов'язаної з:

- ✓ розвитком університетів (регіональний, соціально-економічний та стійкий);
- ✓ розвитком індивідумів в університеті;
- ✓ процесом і результатами створення знань, їх поширення та застосування;
- ✓ прибутком університету чи його партнерів, а також соціальним розвитком оточуючих громад університету;
- ✓ виконанням місії університетів перед суспільством (Schmitz, Urbano, Guerrero and Dandolini 2017, 14).

На основі аналізу вживання і визначення термінів, що відносяться до інновацій, встановлено, що стосовно інновацій в науковій літературі вживаються такі терміни як «академічні інновації», «інноваційний університет», «академічне підприємництво» та «університетське підприємництво» (Schmitz, Urbano, Guerrero and Dandolini 2017, 14).

Термін «академічні інновації», без надання його дефініції, використовувався у 70-х – 80-х роках минулого століття. Академічні інновації розглядалися в таких ракурсах як: необхідність змін в університеті (Lindquist 1974), залучення університету до інноваційних дисциплін та програм (Ross 1976); створення нових методів навчання (Conklin 1978); створення нових навчальних програм (Schachter 1986).

Термін «інноваційний університет» визначався як університет, що досліджує нові шляхи щодо організації знання та/або ефективнішого використання галузі, в яких ці знання застосовуються (Clark 1996).

Терміни «академічне підприємництво» та «університетське підприємництво» як синоніми обговорювалися частіше. Їхні визначення різняться від створення нових ділових підприємств, пов'язаних з університетом (Doutriaux 1987; Mazdeh et al. 2013) до всіх видів діяльності університетів, що знаходяться поза межами звичайних обов'язків, таких як фундаментальні дослідження і викладання (Abreu & Grinevich 2013; Klofsten & Jones-Evans 2000). Терміни «академічне підприємництво» та «університетське підприємництво» містять такі значення:

- ✓ комерціалізація знань, вироблених всередині університетів (Jacob et al. 2003; Klofsten & Jones-Evans 2000; Mazdeh et al. 2013);
- ✓ індивідуальні освітні курси, консультації, процес навчання, та заходи по розповсюдженню знань, які приносять винагороду окремому вченому або установі в якій він працює (Abreu & Grinevich 2013; Jacob et al. 2003; Mazdeh et al. 2013).

Найбільш поширеним у літературі є термін «підприємницький університет». Концепція підприємницького університету розглядається як найбільш чітко сформульована в еволюції університету до вимог суспільства, що ґрунтується на знаннях (Goldstein 2010), в якій роль наголошується на університеті для соціально-економічного розвитку та співпраці між університетом та стейкхолдерами (Sam & Van der Sijde 2014).

Науковці розглядають інновації та підприємництво в академічних умовах як безперервні та взаємодоповнювальні процеси, що дозволяють покращити або замінити існуючі виробничі системи і соціальні стандарти з метою сприяння економічному та соціальному розвитку регіонів, держав і країн (Schmitz, Urbano, Guerrero and Dandolini 2017, 22).

В авторитетній роботі (Louis et al. 1989) автори виділяють кілька видів університетської підприємницької діяльності, а саме: науково-дослідні проекти, консультування, промислову підтримку університетських досліджень, отримання патентів або створення комерційної таємниці та формування компаній за результатами досліджень.

Ґрунтовне дослідження (Philpott et al. 2011) визначає у спектрі підприємницької діяльності університетів традиційну та підприємницьку парадигми. До них належать такі види діяльності як: підготовка висококваліфікованих випускників; публікація академічних результатів; надання грантів, консалтинг; галузеві навчальні курси; дослідження, що здійснюються по контракту; патентування та ліцензування; створення допоміжних фірм та створення технопарків.

На сучасному етапі академічні та науково-дослідні установи оцінюються за їхніми інноваційними результатами, під якими маються на увазі інноваційні знання; технологічний вплив і патенти (SIR). Технологічний вплив – це відсоток обсягу наукових публікацій, цитованих у патентах. Цей відсоток розраховується з урахуванням загального обсягу в певних галузях, зазначених у патентах, а саме: сільськогосподарські та біологічні науки; біохімія, генетика та молекулярна біологія; хімічне

машинобудування; хімія; інформатика; науки про Землю і планети; енергетика; інжиніринг; екологічні науки; медицина (сестринська справа, ветеринарна медицина); імунологія та мікробіологія; матеріалознавство; математика; міждисциплінарні науки; неврологія; фармакологія, токсикологія та фармацевтика; фізика і астрономія та соціальні науки (SIR).

За класифікацією SCImago Institutions Rankings (SIR), академічні та науково-дослідні установи оцінюються за комплексним показником (на основі результатів досліджень, інноваційних результатів та соціального впливу, що вимірюється їх онлайн-популярністю). За класифікацією SIR, інноваційний рейтинг академічних та науково-дослідних установ розраховується, виходячи з кількості патентних заявок установи і цитування результатів досліджень, отриманих з патентів (SIR).

У науковій літературі інновації в освіті переважно визначаються як впровадження не тільки нових ідей, знань і практик, а й їх покращення (Mitchell 2003; Kostoff 2003). Однак вважається, що на практиці через значний брак доказів та систематичної оцінки змін важко визначити, чи інновації сприяли такому покращенню. Лише іноді це судження може бути прийнято в довгостроковій перспективі (OECD).

Інновація частково згадується без стосунку до покращення, як синонім «новинки», тобто ідеї чи знання, яка раніше не була реалізована в даному контексті. Дослідники задалися пошуком відповіді на запитання: «як визначити «нове»? (Fuller 1981). Вивчення інновації в різних галузях привело до такої думки, що коли половина з промисловості в певній галузі прийняла інновацію, вона перестала бути інновацією і вступає в нову фазу, так звану «прийняттю практики» (Malian and Nevin 2005).

У практиці розвитку педагогічної освіти застосовується визначення «інновації». Існує багато прикладів інновацій у педагогічній освіті, які все частіше застосовуються, але увійшли на ринок лише на 50%: школи підвищення кваліфікації, викладання із застосуванням освітніх технологій, використання самонавчання, дослідницька позиція як підхід у навчанні (inquiry-as-stance), навчання без відриву від виробництва та соціокультурні педагогічні підходи. Стосовно інноваційного навчання у сфері професійно-технічної освіти наголошується на тому факті, що при підготовці у професійній освіті важко продемонструвати новизну (CEDEFOP 2005).

Підходи до викладання та навчання вважаються інноваційними, якщо вони «орієнтовані на студента» або «конструктивістські», сприяють розвитку мислення, навичок навчатися і здатність синтезувати знання в рамках навчальної програми (Looney 2009).

Інновації класифікуються за типом (рівнем, впливом та сферою застосування). Зміни, пов'язані з інноваціями, класифіковані як радикальні, поступові та системні. Системні інновації пов'язані з новими структурами робочої сили, організаційними типами та міжорганізаційними відносинами, спрямованими на підвищення загальної продуктивності системи. Радикальні інновації пов'язані з впровадженням нової послуги або способами «робити речі» щодо процесу або надання послуг. Поступові інновації пов'язані з незначними змінами існуючих послуг або процесів (OECD).

2. Швейцарські центри підтримки інновацій у навчанні: «iLUB» та «SCIL»

Концепція нового публічного менеджменту змінила університетський менеджмент. Головна мета цієї реформи полягає в імплементації економічних інструментів та методів, встановленні конкурентного середовища, створенні автономних установ, які б функціонували ефективно та цілеспрямовано (Kuno and Proeller 2011).

У швейцарських університетах створено спеціальні центри з підтримки інновацій у навчанні. Наприклад, в університеті Берна, що у рейтингу SIR за інноваціями має квантиль 28 (OR), діє Центр підтримки інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) на основі інноваційного навчання “iLUB”; в Університеті Санкт-Галлена – Швейцарський центр з інновацій у навчанні “SCIL” (Заслужена 2016, 303). Хоча технології схильні до постійних змін, мистецтво електронного навчання залишається незмінним: студенти повинні мати можливість взаємодіяти зі змістом, бути оптимально підготовленими у дидактичному плані, вміти використовувати технології, що підтримують процес навчання.

Центр підтримки викладання з використанням ІКТ у Бернському університеті “iLUB”, що знаходиться у розпорядженні всіх підрозділів Бернського університету, пропонує викладачам послуг, спрямованих на просування інновацій у викладанні, зокрема аспекти викладання з використанням ІКТ. Цей центр займається дослідженням діяльності викладачів Бернського університету щодо використання ІКТ у викладанні; консультуванням та підтримкою установ, викладачів усіх факультетів з метою використання елементів ІКТ для збагачення процесу викладання; розробкою та адаптацією платформи ILIAS до умов університету; консультацією та підтримкою використання інструментів спільної роботи (програмне забезпечення для відеоконференцій на курсах або обміну файлами в робочих групах); наданням курсів з використанням інструментів для розробки навчальних матеріалів та практичних курсів з ILIAS; співпрацею з іншими центрами, що займаються розвитком компетенції електронного навчання у вищих навчальних закладах країни тощо (SCICT-ATR iLUB).

Швейцарський центр компетенцій з інновацій у навчанні (ШЦКІО) “SCIL” займається дослідженням тенденцій у галузі проблем управління освітою; розробкою проектів та розвитком компетенцій для професіоналів у галузі навчання. ШЦКІО зосереджується на цифровій трансформації навчання та розвитку в низці освітніх контекстів: школах, вищій освіті, професійно-технічній освіті та корпоративному навчанню й розвитку. Зокрема, розглядає можливість та проблеми застосування штучного інтелекту та робототехніки.

Оскільки цифрова трансформація проявляється у змінах (освітніх ринків, способів взаємовідносин із замовниками та клієнтами, дизайну процесів, продуктів та вимог до навичок/компетенцій для фахівців, що навчаються), ШЦКІО працює з цими питаннями. ШЦКІО дбає про інтегрування трьох основних сфер обслуговування: розвиток компетенцій для фахівців у сфері навчання; підтримка та нарощування потенціалу освітніх/тренінгових організацій та прикладні дослідження. ШЦКІО прагне створити синергічну взаємодію між ними (SCIL).

Діяльність ШЦКІО зосереджена на дослідженні тенденцій щодо проблем управління освітою; розвитку проектів та компетентності для фахівців, що навчаються. Поточне дослідження ШЦКІО розглядає наслідки «другої хвилі цифрових технологій» для організації процесу навчання. Зокрема, проводить дослідження-опитування щодо цифрових компетенцій фахівців у сфері навчання.

Стосовно розвитку проектів, то найважливішою діяльністю є так звані «інноваційні гуртки», які ШЦКІО проводить разом із партнерами. Вони можуть складатися з десяти партнерів і зазвичай діють протягом 9-12 місяців. За останнє десятиліття проводились інноваційні гуртки з таких актуальних тем: «Стратегії аргументації як основи розвитку людей в епоху розумних машин» (2018-19 рр.), «Цифрова трансформація: наслідки для розвитку людей і потреба діяти» (2017-18 рр.), «Орієнтований на майбутнє розвиток лідерства: принципи проектування» (2015-16 рр.), «Орієнтований на майбутнє розвиток компетенцій/ Культура навчання» (2011-12 рр.), «Від контролінгу до управління цінністю навчання» (2010-11 рр.).

Крім зазначеного вище, ШЦКІО підтримує партнерів за допомогою індивідуальних проектів, починаючи від аналізу культури навчання й моделювання компетенцій до визначення рентабельності інвестиційних рішень для підтримки продуктивності. ШЦКІО забезпечує розвиток компетенцій для фахівців у сфері навчання вже більше десяти років (SCIL). У ШЦКІО пропонуються програми, що постійно розвиваються – як щодо змісту, так і щодо дидактики викладання.

3. Інноваційні програми ШЦКІО університету Санкт Галлен 2022 року: модулі з використанням різних інструментів у середовищах навчання

Слід зауважити, що більшість модулів проводиться у формі інтерактивних вебінарів. Це проведення курсу ліцензованим інструктором (викладачем) через засіб, що забезпечує пряму двосторонню комунікацію між ним і студентом та передбачає виконання прямих інструкцій, отримання відповідей на запитання, здійснення обговорення в режимі реального часу через супутник, відео або веб-камеру (IWD). Модулі розраховані на широке коло осіб, які відповідальні за освіту, підвищення кваліфікації та розвиток персоналу в різних освітніх контекстах (компаніях, професійному навчанні, університетах та школах), програми (подальшої) освіти (розробка програм та управлінні програмами), або «професіонали, які навчаються» за різними профілями завдань, які прямо чи опосередковано підтримують розвиток навичок студентів, тренери, викладачі й вчителі. Крім того, переважна більшість модулів передбачає виконання учасниками самостійної роботи: (приблизно 6 годин відводиться на підготовку; приблизно 10 годин – на передачу завдання зі зворотним зв'язком) (ÜM).

Аналіз модулів виявив, що кожен з них розроблено з метою вирішення конкретних актуальних завдань. Наприклад, модуль «Середовища навчання на основі відео» допомагає його учасникам знайти відповіді на питання: Чи ефективні відеоматеріали як навчальні ресурси? Як створювати ефективні відео для навчання? Ці питання постають, оскільки у різних навчальних ситуаціях (у контекстах MOOCs, моделі “flipped classroom” тощо) пропонуються короткі відеоролики у різних формах (лекційні відео, пояснювальні відео, інформаційні відео тощо).

Учасники інтерактивного вебінару «Середовища навчання на основі відео» ознайомляться з обладнанням, процесом планування та реалізації короткого відео; створять коротке навчальне відео з іншими учасниками та концепцію навчального відео. Цей інтерактивний вебінар передбачає розгляд таких тем: лінійка відео (від пояснювальних відео до MOOC); сценарії та цілі застосування в освітньому та організаційному контексті; аналіз факторів успіху відео; принципи, форми та інструменти проектування для створення навчальних відео; експериментальне виготовлення власних навчальних відео; підтримка та впровадження на практиці; опрацювання індивідуального завдання передачі («міні-проекту») з подальшим зворотним зв'язком за допомогою ШЦКІО. Цей модуль надає його учасникам уявлення про різні формати відео як навчального ресурсу; знання з питань обладнання та процесу планування й реалізації короткого відеоролика; формує практичні навички з його підготовки; створює концепцію навчального відео для покращення якості освітніх послуг (Universität St. Gallen. Video-basierte Lernumgebung (2022)).

Оскільки в процесі оцифрування з'являється все більше можливостей для реалізації таких захоплюючих середовищ навчання як 3D моделювання, середовищ віртуальної реальності, ігор чи віртуальних класів, такі навчальні середовища, в які можна зануритися, характеризуються високим рівнем попиту та ефективності.

Модуль «Імерсійні навчальні середовища» зорієнтований на центральні концепції («ситуативне пізнання» та «соціальну присутність») й різні типи імерсійних середовищ навчання. Модуль розкриває його учасникам знання контекстів застосування, особливостей дизайну та факторів успіху для використання імерсійних середовищ; передбачає аналіз прикладів і кейсів, передачу досвіду запрошених експертів щодо використання імерсійних навчальних середовищ; розглядає процеси та інструменти для реалізації імерсійного навчального середовища та передбачає розробку ідеї для відповідних реалізацій у власній

освітній організації. Цей інтерактивний вебінар охоплює теми з основних понять: «навчання / соціальна / когнітивна присутність»; типи імерсійних навчальних середовищ та їх сценарії застосування; елементи дизайну та фактори успіху для захоплюючих навчальних середовищ; прямий власний досвід із захоплюючим навчальним середовищем; розгляд експертних звітів про використання імерсійних навчальних середовищ; концепція реалізації курсів у віртуальній навчальній академії; концепція використання ігор із зануренням на уроках математики, інформатики, природознавства й техніки; концепція використання віртуальної реальності у професійній освіті; тенденції та звіти по темі (Universität St. Gallen. Immersive Lernumgebungen (2022)).

Сучасні розробки в галузі штучного інтелекту (ШІ) стимулюють очікування щодо адаптивних та інтелектуальних навчальних систем, що дозволяють персоналізувати навчальний процес та покращити результати навчання. Інтерактивний вебінар «Адаптивні навчальні середовища» спрямований на вирішення таких питань: як насправді працюють адаптивні навчальні середовища та як вони забезпечують персоналізоване навчання? Які типи адаптивних систем навчання на основі ШІ? Як їх можна використовувати цілеспрямовано? І які існують докази переваг та ефективності таких систем?

Учасники цього інтерактивного вебінару ознайомляться з основними термінами у сфері ШІ та адаптивних навчальних середовищ; отримають досвід навчання в адаптивному навчальному середовищі; ознайомляться з різними типами адаптивних навчальних середовищ; оцінять їхній потенціал; здійснять огляд адаптивних навчальних середовищ на основі штучного інтелекту, що пропонуються на ринку; вивчать приклади передового досвіду (практичні приклади з контекстів шкільного, університетського й внутрішньофірмового навчання) та перейдуть до розробки ідеї для впровадження адаптивних навчальних середовищ у своїй освітній організації (Universität St. Gallen. Adaptive Lernumgebungen (2022)).

Прогнозується, що друга хвиля цифровізації призведе до появи систем, які вже не просто фіксують, зберігають та передають цифрові дані, але й розуміють, уточнюють та активно використовують їх. Такими прикладами можуть бути чат-боти і роботи, такі як Pepper або Nao, що відкривають нові можливості розробки навчальних середовищ.

Модуль «Боти та роботи як партнери в навчанні» покаже перші сценарії використання Pepper та Nao в освіті; ознайомить з різними типами систем на основі ШІ, які можуть бути використані для розробки або доповнення інтерактивних навчальних середовищ; навчить відрізняти системи на основі текстів та сценаріїв від систем, заснованих на обробці природної мови та машинному навчанні; забезпечить знаннями вимог і передумов використання цих систем і наданням оцінки їх актуальності для своєї освітньої організації; надасть можливість тестування інструментів та систем з метою визначення сценарію їх застосування для власної освітньої організації.

Цей інтерактивний вебінар вивчає такі теми: ШІ та розумні машини; типи «інтелектуальних» систем для використання у навчальному середовищі; сценарії використання розумних машин у різних навчальних контекстах; інструменти розробки; розробка сценаріїв взаємодії. Практична цінність модуля «Боти та роботи як партнери в навчанні» полягає у можливості експериментувати/працювати з роботами або скриптовими середовищами (Pepper, Nao, Jix) (Universität St. Gallen. Bots & Robots als Lernpartner (2022)).

4. Інноваційні програми ШЦКІО університету Санкт Галлен 2022 року: модулі, що пов'язані з просунутою цифровізацією

Під час пандемії Covid 19 суспільство отримало досвід як жити в умовах мінливості, невизначеності, складності й неоднозначності. Модуль «Стратегії цифрової трансформації» забезпечить розумінням основних термінів щодо стратегічного управління та розрізнення трьох рівнів управління освітою і можливостей / проблем, що пов'язані з «просунутою цифровізацією» для освітніх організацій або менеджерів освіти. Учасники цього модуля працюють із поняттям «бізнес-модель» та визначають необхідні коригування; ознайомлюються з інструментами, що необхідні для аналізу фактичної ситуації, для розробки цільової картини, для формулювання стратегії та контролю чи огляду успіху цієї стратегії. Учасники модуля розглянуть основні терміни у відношенні стратегічного управління та навчаться розрізняти три рівні управління освітою; розуміти цифрову трансформацію («просунуту цифровізацію») і пов'язані з нею проблеми для освітніх організацій або менеджерів освіти; розглянуть інструменти для аналізу фактичних ситуацій, для розробки цілої картини, для формулювання стратегій та контролю чи огляду успіху цієї стратегії; інструменти для всіх етапів впровадження (SWOT, PESTEL, BMC, VPC, Strategie-Canvas, OKR-Canvas тощо); навчаться використовувати ці інструменти (Universität St. Gallen. Strategien für die digitale Transformation von PE / L&D (2022)).

Відповідальним за освіту важливо вміти розуміти та оцінювати розвиток цифрової трансформації, щоб привести у відповідність до нього власну робочу практику. Зокрема важливо знати про зміну вимог до компетенцій у різних освітніх контекстах. Щодо цифрових компетенцій, необхідних у даному контексті, то тут потрібні уточнення таких питань: Як можна визначити та змоделювати цифрові компетенції? Що потрібно для того, щоб мати можливість формувати цифрові компетенції? Які цифрові компетенції будуть необхідні у 2050 році?

Модуль «Компетенції для прогресивної цифровізації» сприяє формуванню обізнаності про різні підходи до визначення та моделювання цифрових компетенцій; вміння аналізувати інструменти на предмет їх придатності для оцінки цифрових компетенцій. Учасники цього інтерактивного вебінару вивчать теми: цифрові моделі компетенцій та сфери компетенцій (машина як партнер і дизайн інтерфейсів; цифрова

грамотність, цифрове громадянство, цифрове підприємництво; які цифрові навички знадобляться у 2050 році); розроблять план дій щодо розвитку цифрових компетенцій в освітній організації; розглянуть модель процесу: «Сформувати цифрову освіту», нові ролі для навчального кампусу та ін. (Universität St. Gallen. *Kompetenzen für die fortgeschrittene Digitalisierung* (2022)).

Прогресивна цифровізація, а також пандемія Covid19 показали, наскільки важливо для освітнього закладу діяти швидко і гнучко. Тому необхідні відповідні концепції, методи та процедури, щоб (освітні) організації могли вільно реагувати на умови нестабільності, невизначеності, складності і двозначності, що змінюються в світі.

ШЦКІО пропонує модуль «Agile в навчанні та розвитку». Agile – це ітеративний підхід до управління проектами та розробки програмного забезпечення, який допомагає командам швидше реагувати на зміни завдяки механізму постійної оцінки вимог, планів та результатів (WA). Учасники модулю «Agile в навчанні та розвитку» зможуть виділити різні рівні, які є актуальними для освітніх організацій (загальна організація, штатний розклад, проектна робота/дизайн навчання) та оцінити їх доцільність для власної освітньої організації; ознайомитись з основними принципами та гнучкими процедурами в управлінні, роботою з організаційними одиницями й розробці дизайну навчання та засобів навчання; застосувати ці принципи / процедури у власній освітній організації або власних пробних процедурах (Universität St. Gallen. *Agiles Arbeiten in L&D* (2022)).

Наступний модуль, що пропонується ШЦКІО, стосується культури навчання. Культура навчання означає традиційну практику та спільні цінності (держави чи організації) щодо навчання та розвитку. Культура навчання проявляється в пов'язаних з навчанням артефактах і моделях поведінки, цінностях, нормах і установках, неявних і невідображених базових припущеннях щодо навчання і розвитку. Але як зробити культуру навчання відчутною та проаналізувати її? Як створити цільовий імідж для культури навчання та задати імпульси змін? Це деякі з ключових питань, які досліджуються у модулі «Культура навчання: аналіз і зміни». Учасники цього модуля дослідять культуру навчання у своїх компаніях/організаціях; проведуть короткий порівняльний аналіз у групі, орієнтуючись на доступні інструменти для аналізу культур; пов'яжуть тему культури навчання з аспектами управління змінами; розвинуть ідеї щодо імпульсів для зміни культури навчання у своїй компанії/організації. Серед тем, з якими працюватимуть учасники, такі: об'єкти, що пов'язані з культурою навчання; дослідження корпоративної культури навчання та «цифрової» культури навчання; інструменти для визначення культури навчання; визначення позиції/бенчмаркінгу у групі учасників; управління змінами та зміна культури навчання; імпульси зміни культури навчання. Цей модуль передбачає аналітичну діяльність (польовий звіт про аналіз культури навчання та зміни) та творчу активність (семінар з розробки ідей та генерування ідей для ініціатив культурних змін (Universität St. Gallen. *Lernkultur: Analyse & Veränderung* (2022)).

Актуальними є навички з електронного оцінювання. Учасники модуля «Перевірка компетентності: електронне оцінювання, електронне портфоліо та інше» розглянуть та порівняють різні процедури для розвитку компетентності в оцінюванні (самооцінка, спостереження, портфоліо, тести на ситуаційні судження, стандартизовані інструменти діагностики); зрозуміють відповідність форм оцінювання розвиненим навичкам; опрацюють обрані методи (наприклад, тести на ситуаційні судження та оцінювання в класі); розвинуть ідеї для подальшого розвитку практики компетентності в оцінюванні у власній освітній організації.

Цей інтерактивний вебінар охоплює такі теми: основні запитання щодо оцінювання (Що? Наскільки добре? Як? Як оцінювати?); моделі та процедури перевірки знань і навичок: форми онлайн-оцінювання (аудиторні оцінки, електронний тест, тести на ситуаційне судження, електронне портфоліо, усні іспити на відстані тощо); практичні звіти (наприклад, для професійної підготовки та університету); впровадження підтримки на практиці; групова робота з контрастного аналізу вибраних процедур оцінювання компетентності; контрольні списки, структурування та робочі посібники; звіти запрошених експертів про використання стандартних інструментів оцінки компетентності, електронних оцінок та електронних портфоліо; концепція процесу електронного портфоліо для методичних/соціальних/особистісних навичок; концепція процесу електронного портфоліо в базовому навчанні через OneNote; концепція процесу електронного портфоліо для програми «Ранні лідери»; оцінка компетентності через тести на ситуаційне судження в базовому професійному навчанні (Universität St. Gallen. *Kompetenz über prüfung: E-Assessment, E-Portfolios & Co.* (2022)).

На практиці у галузі навчання виникає безліч ситуацій, в яких цілеспрямоване застосування елементів коучингу може підтримати роботу: наприклад, при обговоренні з різними зацікавленими сторонами, моніторингу процесів навчання або підтримці самонавчання в організації.

Учасники інтерактивного вебінару «Цифровий коучинг для навчання та роботи» знатимуть основні елементи коучингової установки та застосовуватимуть їх у вправах; отримають досвід індивідуального трансферного коучингу на основі цифрових медіа; розроблять концепцію впровадження коучингових пропозицій (без або з використанням цифрових засобів) у власній організації/компанії.

Модуль «Цифровий коучинг для навчання та роботи» охоплює такі теми: суть, інструменти коучингу та практичні вправи коучингу (наприклад, методи системного опитування); елементи підтримки навчання та варіанти реалізації; консультації із зацікавленими сторонами, орієнтованих на навчання; підтримка самостійного навчання в організації через «тренерську установку»; огляд та практичне тестування коучингу

із сучасними медіа; підтримка впровадження на практиці; висока практична релевантність і приклад впровадження навчання з експертами з коучингу; вплив підходів коучингу (власний досвід); опрацювання окремих проблем у власному контексті застосування; індивідуальний коучинг з трансферу електронною поштою для впровадження самостійно обраного проекту (Universität St. Gallen. Coaching für digitale Lern- und Arbeitswelten (2022).

З появою електронного навчання почався неперервний зсув: менше навчання «поза роботою», більше розвитку компетенцій «на роботі або поруч з нею». Цей розвиток продовжується як мікронавчання та «навчання в процесі роботи». Крім того, зараз визнається роль неформального навчання на робочому місці. У результаті використання ресурсів змінюються задачі тих, хто відповідає за навчання (наприклад, більше уваги приділяється завданням навчання) і виникають нові проблеми (як перевірити ефективність та результативність неформального навчання на робочому місці).

Учасники модуля «Навчання на робочому місці» отримають уміння класифікувати таке навчання у сфері розвитку людських ресурсів; знати приклади таких підходів, як мікронавчання, «навчання в процесі роботи» або підтримка продуктивності; оцінювати потенціал та проблеми, пов'язані з розширенням портфеля послуг навчання та розвитку; значення цифрових медіа для цих різних форм та вивчать відповідні програми; методи та прийоми самоспрямованого навчання та управління особистими знаннями. Вони розмірковуюватимуть про своє завдання та відповідальність як працівника освіти під час цих змін (проєктування, організація, підтримка, оцінка); вивчать питання щодо сприяння неформальному навчанню в циклі розвитку групи працівників «кваліфіковані виробничі робітники», підтримки співробітників у здійсненні управління особистими знаннями, рекомендації щодо внутрішніх звітів про ключовий досвід навчання в контексті подальшого навчання; зможуть розробляти концепції та зразкові плани щодо впровадження навчання на робочому місці у власній (освітній) організації (Universität St. Gallen Workplace Learning (2022).

Демонстрація, збільшення переваг, розвиток цінностей та навчання людських ресурсів У Швейцарській Конфедерації є постійним завданням для тих, хто відповідає за освіту. Протягом кількох років інтерес більше змістився у бік перегляду фундаментальної спрямованості освітньої роботи (наприклад, підтримка стратегії).

Учасники модуля «Ціннісна орієнтація: дизайн, оцінка, звітність» знатимуть перевірену процедурну модель підвищення цінності освітніх послуг, яка включає основні зацікавлені сторони і ключові етапи процесу оцінки ефективності навчання та розвитку; конкретні процедури та робочі посібники для таких завдань, як з'ясування потреб, спільна відповідальність центральних зацікавлених сторін за результат, «проєктування повного досвіду»; оцінюватимуть поточну ситуацію; зможуть робити звіт з практики зі стратегічно орієнтованого аналізу та оцінки потреб і кваліфіковано використовувати ці процедури та інструменти для демонстрації та підвищення цінності освітніх послуг (Universität St. Gallen. Wertorientierung: Design, Evaluation, Reporting (2022).

Висновки

Отже, сутністю поняття «інновації», незалежно від ракурсу його використання, є процес доведення наукової ідеї або технічного винаходу до стадії практичного використання, що приносить дохід. Очевидно, що швейцарські центри «ILUB» та «SCIL» сприяють адаптації університетів як до технічних інновацій, так і ринку праці. Швейцарські центри з підтримки інновацій у навчанні намагаються створити синергічну взаємодію між прикладними дослідженнями, розвитком компетенцій для фахівців у сфері навчання та нарощуванням потенціалу освітніх/тренінгових організацій. Проєкти та програми цих центрів спрямовані на забезпечення високої якості освіти. Модулі, що пропонуються університетом Санкт-Галена, характеризуються інноваційністю за їх формою і змістом. Навчальний процес організовано у формі інтерактивних вебінарів. Форма та зміст цих модулів приваблюють широке коло учасників. Особливістю інтерактивних вебінарів є їхня практична спрямованість та інтеграція отриманих знань на робочому місці у власній (освітній) організації. Підходи до викладання та навчання «орієнтовані на студента», сприяють розвитку критичного мислення, творчості, навичок навчатися в умовах просунутої цифровізації і здатності синтезувати знання в рамках навчальної програми та містять елементи дослідницької позиції як підходу у навчанні (inquiry-as-stance).

Наукові джерела

Барановська Л.В. 2021. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти з використанням інноваційних освітніх технологій. Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура : 42-52.

Заслужена А.А. 2016. Підготовка магістрів англійської мови та літератури в університетах Швейцарської Конфедерації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; СумДПУ імені АС Макаренка.

Левченко О.О. 2014. Інноваційна освіта та креативна педагогіка: розвиток креативної особистості в умовах інформаційно-комунікаційних технологій https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp12/Levchenko.pdf?msclkid=cbc3f869bd8b11ecbcb2273b13741a92

Abreu, M., & Grinevich, V. 2013. «The nature of academic entrepreneurship in the UK: Widening the focus on entrepreneurial activities». Research Policy. 42(2): 408-422. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.10.005>

CEDEFOP. 2005. Innovative Practices in the Field of Training and Related Professional Development Issues. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Clark, B. R. 1996. «Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research». *Higher Education*: 417-430.
- Conklin, G. H. 1978. «Frustration of academic innovation: Can new teaching techniques survive in academic marketplace». *Teaching Sociology*: 125-140.
- Doutriaux, J. 1987. «Growth pattern of academic entrepreneurial firms». *Journal of Business Venturing*: 285-297.
- Etzkowitz, H. 2013. «Anatomy of the entrepreneurial university». *Social Science Information*, 52(3): 486-511. <http://dx.doi.org/10.1177/0539018413485832>
- Fuller, R.B. 1981. *Critical Path*. New York: St. Martin's Press.
- Goldstein, H. A. 2010. «The “entrepreneurial turn” and regional economic development mission of universities». *Annals of Regional Science*. 44(1): 83-109. <https://doi.org/10.1007/s00168-008-0241-z>
- Innovation & Competitiveness (I&C). 2020. <https://www.studyinswitzerland.plus/innovation-competitiveness/>
- Interactive webinar definition (IWD). 2020. <https://www.lawinsider.com/dictionary/interactive-webinar>
- Jacob, M., Lundqvist, M., & Hellsmark, H. 2003. «Entrepreneurial transformations in the Swedish university system: The case of Chalmers University of Technology». *Research Policy*. 32(9): 1555-1568. [http://dx.doi.org/10.1016/S0048-7333\(03\)00024-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0048-7333(03)00024-6)
- Klofsten, M., & Jones-Evans, D. 2000. «Comparing academic entrepreneurship in Europe: The case of Sweden and Ireland». *Small Business Economics*. 14(4): 299-309. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008184601282>
- Kostoff, R. N. 2003. “Stimulating innovation”, in L. V. Shavinina (ed.). *The International Handbook on Innovation*. Pergamon, London. 388-400.
- Kuno, S. and Proeller, I. 2011. *New Public Management*. 5. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Lindquist, J. 1974. «Political linkage: Academic innovation process». *Journal of Higher Education*: 323-343.
- Looney, J. W. 2009. “Assessment and Innovation in Education”. *OECD Education Working Papers*. No. 24. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530793.pdf?mslckid=378564c3bb3e11ec917a47c4f28541ce>
- Louis, K. S., Blumenthal, D., Gluck, M. E., & Stoto, M. A. 1989. «Entrepreneurs in academe: An exploration of behaviors among life scientists». *Administrative Science Quarterly*: 110-131.
- Malian, I. M. and A. I. Nevin. 2005. “A Framework for understanding assessment of innovation in teacher education”. *Teacher Education Quarterly*: 7-17.
- Mazdeh, M. M., Razavi, S. M., Hesamamiri, R., Zahedi, M. R., & Elahi, B. 2013. «An empirical investigation of entrepreneurship intensity in Iranian state universities». *Higher Education*: 207-226.
- Mitchell, J. M. et al. 2003. *Emerging Futures: Innovation in Teaching and Learning in VET*. Anta, Reframing the Future and Office of Training and Tertiary Education, VIC.
- OECD: Working Out Change systemic innovation in vocational education and training. 2009. <https://aca-secretariat.be/newsletter/oezd-working-out-change-systemic-innovation-in-vocational-education-and-training/>
- Overall Rank. (OR). 7533 ranked institutions. 2022. <https://www.scimagoir.com/rankings.php>
- Philpott, K., Dooley, L., O'Reilly et al. 2011. «The entrepreneurial university: Examining the underlying academic tensions». *Technovation*. 31(4): 161-170. DOI: 10.1016/j.technovation. 2010.12.003
- Ross, R. D. 1976. «Institutionalization of academic innovations: 2 models». *Sociology of Education*: 146-155.
- Sam, C., & van der Sijde, P. 2014. «Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models». *Higher Education*: 891-908.
- Schachter, H. L. 1986. «State coordinating agencies and academic innovation: A policy sector perspective». *Higher Education*: 333-342.
- Schmitz, A., Urbano, D., Guerrero, M. and Dandolini, G.A. 2017. “Activities Related to Innovation and Entrepreneurship in the Academic Setting: A Literature Review”, in M. Peris-Ortiz (ed.). *Entrepreneurial Universities Exploring the Academic and Innovative Dimensions of Entrepreneurship in Higher Education*. Springer. 1-19.
- SCImago Institutions Rankings (SIR). 2022. Ranking Methodology <https://www.scimagoir.com/methodology.php>.
- Support Center for ICT-Aided Teaching and Research (iLUB) (SCICT-ATR iLUB). https://www.unibe.ch/university/organization/executive_board_and_central_administration/vice_rectorate_teaching/support_center_for_ict_aided_teaching_and_research_ilub/index_eng.html
- Swiss Competence Centre for Innovations in Learning (SCIL). 2022. <https://www.scil.ch/swiss-competence-centre-for-innovations-in-learning-scil/>
- Swiss core (SC). Swiss research, innovation, education. 2022. <https://www.swisscore.org/policies/swisseri/?mslckid=2885e8a2bb3611eca3c460548a9fba33>
- Übersicht Module (ÜM). 2022. <https://www.scil.ch/scil-weiterbildung/chronological-overview/>
- Universität St. Gallen. Adaptive Lernumgebungen (2022). <https://www.scil.ch/produkt/adaptive-lernumgebungen-2022/>
- Universität St. Gallen. Agiles Arbeiten in L&D (2022). <https://www.scil.ch/produkt/agiles-arbeiten-in-ld-2022/>

- Universität St. Gallen. Bots & Robots als Lernpartner (2022). <https://www.scil.ch/produkt/bots-robots-als-lernpartner-2022/>
- Universität St. Gallen. Coaching für digitale Lern- und Arbeitswelten (2022). <https://www.scil.ch/produkt/coaching-fuer-digitale-lern-und-arbeitswelten-2022/>
- Universität St. Gallen. Immersive Lernumgebungen (2022). <https://www.scil.ch/produkt/immersive-lernumgebungen-2022/>
- Universität St. Gallen. Kompetenzüberprüfung: E-Assessment, E-Portfolios & Co. (2022). <https://www.scil.ch/produkt/kompetenzueberpruefung-e-assessment-e-portfolios-co-2022/>
- Universität St. Gallen. Kompetenzen für die fortgeschrittene Digitalisierung (2022). <https://www.scil.ch/produkt/kompetenzen-fuer-die-fortgeschrittene-digitalisierung-2022/>
- Universität St. Gallen. Lernkultur: Analyse & Veränderung (2022). <https://www.scil.ch/produkt/lernkultur-analyse-veraenderung/>
- Universität St. Gallen. Strategien für die digitale Transformation von PE / L&D (2022).
- Universität St. Gallen. Video-basierte Lernumgebungen (2022). <https://www.scil.ch/produkt/video-basierte-lernumgebungen-2022/>
- Universität St. Gallen. Wertorientierung: Design, Evaluation, Reporting (2022). <https://www.scil.ch/produkt/wertorientierung-design-evaluation-reporting-2022/>
- What is Agile? (WA). 2022. <https://www.atlassian.com/agile>

ІННОВАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ШВЕЙЦАРСЬКИЙ ДОСВІД

Заслужена А.А.

Кандидат педагогічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. Розглянуто рамки поняття «інновації у вищій освіті» в науковій літературі, що містить понад 20 видів інноваційної та підприємницької діяльності університетів з кінця 20 століття. Визначено сучасну оцінку академічних та науково-дослідних установ за їхніми інноваційними результатами. Встановлено визначення поняття «інноваційні знання». Під ними маються на увазі результати наукових публікацій установи, згаданих у патентах. Визначено специфіку швейцарських центрів підтримки інновацій у навчанні. Встановлено, що вони інтегрують у своїй роботі три такі сфери: розвиток компетенцій для фахівців у сфері навчання; підтримку та нарощування потенціалу освітніх/тренінгових організацій і прикладні дослідження. Розглянуто інноваційні програми, що пропонуються Швейцарським центром компетенцій з інновацій у навчанні у 2022р. Модулі цього центру згруповано за змістом: з використанням різних інструментів у середовищах навчання та пов'язаних з просунотою цифровізацією. Встановлено їхню відповідність сучасним запитам цільової аудиторії та інноваційність за формою і змістом.

Ключові слова: інновації, вища освіта, Швейцарська Конфедерація, інтерактивний вебінар, середовище навчання, просунута цифровізація.

Abstract. The article describes the framework of the term "innovations in higher education" in scientific literature since the end of the 20th century. It includes over 20 types of innovative and entrepreneurial activities of universities. It is paid attention the modern assessment of academic and research institutions by their innovative results. The notion of "innovative knowledge" is shown. It refers to the results of scientific publications of the institution, mentioned in the patents. The specificity of Swiss innovation support centers in education is identified. It is shown that they integrate three areas in their work: development of competencies for education specialists, maintaining and enhancing the potential of educational/training organizations, and application-oriented research. The content of innovation programs offered by the Swiss Centre of Competences for Innovation in Education in 2022 is examined. The modules of the center are grouped according to their content: using different tools in learning environments and those, related to digitalization. Their relevance to the current needs of the target audience and innovativeness in form and content has been found.

Keywords: innovation, higher education, Swiss Confederation, interactive webinar, learning environment, advanced digitalization.

ВИЩА ОСВІТА АВСТРАЛІЇ : ДО ПРОБЛЕМИ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ

Журавель Н.В.

Аспірантка, Національний авіаційний університет, м. Київ
ORCID.ORG/ 0000-0002-7046-8800

У сучасних умовах система вітчизняної вищої освіти стрімко розвивається, зазнаючи зовнішнього глобалізаційного впливу. Прогресивний досвід розвинених країн світу є рушійною силою розвитку інноваційного освітнього процесу, запорукою вдосконалення методології, змісту, організації навчання у закладах вищої освіти України. Сьогодні вища освіта є індикатором людського буття. Для опанування всіх щаблів її динаміки доцільним є досконале вивчення тенденцій розвитку освіти успішних країн світу. Результати компаративного аналізу можуть бути екстрапольовані на українську систему вищої освіти з метою її реформування та підвищення якості підготовки фахівців. Вивчення позитивного закордонного

досвіду уможливує глобалізаційний та інтеграційний вплив освітніх змін також і на вітчизняну педагогічну практику. Важливого значення набуває і культурно-інтелектуальний потенціал здобутих знань і навичок, отриманих в результаті аналізу й пошуку нових ідей та концепцій. З огляду на зазначене та зважаючи на сучасні виклики наукового світу, його інтеграційну спрямованість і сутність, динамічний характер змін, доречним є вивчення з подальшим інтегруванням у вітчизняну освітню систему досвіду вищої освіти однієї з найпрогресивніших країн світу – Австралії. Освіта цієї країни гарантує успішне навчання, оволодіння новітніми технологіями, перспективний розвиток, вдале працевлаштування у майбутньому.

1. Аналіз результатів наукових досліджень з проблеми

Освіта виконує роль головного засобу одержання знань, розвитку вмінь і навичок, що дозволяють людині повною мірою брати участь в економічному, культурному і політичному житті суспільства. Актуальним питанням проведення досліджень саме в цій сфері є вивчення досвіду розвитку та становлення вищої освіти в інших країнах, зокрема в Австралії, адже ця країна є світовим лідером з надання освітніх послуг. Робота з науковими джерелами та документами, що регламентують освітній процес у цій країні, дозволили дійти висновку, що система вищої освіти Австралії зацікавлює своєю універсальністю та прогресивністю (Журавель 2021, 270).

Сектор вищої освіти Австралії відіграє ключову роль у розвитку знань та інновацій, що створюють економічно здорову основу для держави. Фундаментальними дослідженнями в галузі реформування австралійської вищої освіти є роботи провідних науковців Д. Андерсона, П. Болдуїна, Д. Гібсона, Г. Хармана, П. Кармела, К. Макінніса, Ф. Нарина та ін.

Значний внесок у розвиток порівняльної педагогіки в Україні, її методології внесли такі вчені як А. Сбруєва, О. Огієнко, А. Василюк, О. Локшина, Т. Кристопчук та інші вчені. Вагоме значення для розгляду проблеми нашого дослідження мають праці з педагогічної компаративістики Н. Пазюри, Н. Журавської, Т. Кристопчук, Н. Бідюк, Л. Барановської, А. Заслуженої, О. Ельбрехт, С. Когут. Науковці приділяють увагу дослідженню загальних підходів до методики навчання та виховання студентів у вищій школі на прикладі країн початкового етапу західноєвропейської інтеграції (Бельгія, Франція, Німеччина, Італія, Люксембург, Нідерланди, Швейцарія), Великобританії, країн Центральної та Східної Європи й України; тенденціям розвитку освіти у країнах ЄС, зокрема проблем глобалізації, інформатизації, інтеграції, інтернаціоналізації, транснаціоналізації; вивчають особливості змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії; питання виникнення, організації та функціонування рівневих систем професійної підготовки соціального педагога; контент-аналізу особливостей підготовки бакалаврів з англійської мови та літератури в університетах Швейцарської Конфедерації. Ними досліджені у відповідному аспекті системи освіти Великобританії, Польщі, Швейцарської Конфедерації, України та ін. країн (Журавель 2021, 270).

Аналіз наукових джерел дав змогу розглянути різні етапи розвитку і становлення освіти Австралії, виокремити галузі наукового інтересу вчених, виявити об'єкти професійної підготовки, до яких привернута увага вчених-компаративістів. Не лише вітчизняні, а й закордонні вчені виявили значний інтерес до цих питань. Ними є: Ю. Кобюк, Л. Мовчан, Г. Слосанська, Л. Глушок, Л. Костіна, Г. Яремко, О. Бондарчук, С. Кириченко, М. Дебич, Ф. Хуанг, К. Сугімото, Е. Єнкен, Г. Краучер, К. Елліот, В. Локк, М. Абсалом, К. Вадура, А. Дейлі та М. Баркер. Актуальним, на нашу думку, є дослідження Г. Слосанської щодо особливостей розвитку соціальної освіти Австралії в період глобалізації. Водночас дослідниця вивчала особливості програм підготовки соціальних працівників освітньо-наукового рівня «Доктор» у ЗВО Австралії, що дозволило виявити здебільшого теоретичне спрямування їхнього змісту. Установлено, що розрізняють 2 види докторських ступенів у Школах соціальної роботи Австралії: докторський ступінь з дослідження (Research Doctorate) і професійний ступінь (Professional Doctorate). Після закінчення докторських студій здобувачам присвоюється кваліфікація доктора філософії із соціальної роботи, доктора соціальної роботи чи доктора соціальної політики (Слосанська 2011, 144-147). Ю. Кобюк дослідила проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії, виокремила її спільні й відмінні риси у ЗВО України та Австралії; виявила, що вона здійснюється на основі принципів послідовності, логічності, відповідності навчальним планам і державним програмам (Кобюк 2020, 256–264). Особливості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії висвітлила Л. Глушок (Глушок 2013, 343). Л. Мовчан розглянула підготовку бакалавра з сільського господарства в університетах Австралії (Мовчан 2012, 15). М. Дебич у своїй монографії проаналізовано теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти у різних регіонах світу, в тому числі і в Австралії (Дебич 2019, 408). К. Сугімото репрезентовано стратегії та забезпечення якості в австралійській транснаціональній вищій освіті в Азійсько-Тихоокеанському регіоні (Sugimoto 2006, 151).

2. Австралійська освітня галузь: діяльність на перспективу розвитку

Сьогодні Австралія є третьою за величиною країною - надавачем освітніх послуг після таких країн як США та Великобританія. Це зумовлено тим, що австралійський уряд всіляко підтримує розвиток даної сфери. Основною метою австралійських закладів вищої освіти є підвищення рівня кваліфікації, підтримка й оновлення кваліфікованих фахівців завдяки тісній співпраці закладів освіти із професійним середовищем. Це допомагає оцінити перспективи в освітній сфері, поліпшити надання й доступність послуг, сприяє працевлаштуванню випускників. Австралійський прем'єр-міністр Малкольм Тернбулл (2015-2018 рр.)

значав: «Наша робота як членів парламенту полягає в тому, щоб приймати закони з огляду на довгострокове майбутнє, зазирнути за горизонт після наступних виборів і переконатися, що те, що ми робимо сьогодні, зробить Австралію кращим місцем, безпечнішим місцем, в якому житимуть майбутні покоління» (Termbull, 2010). Саме в цьому, у діяльності на перспективу, і полягає австралійське ставлення до багатьох речей. Обґрунтована доцільність акумулювання всіх зусиль для здобуття освітньо-політичного балансу. І сучасний уряд Австралії теж ухвалює закони, які працюють для людей, котрі поліпшують умови надання освітніх послуг, спрямовані на результат. І це стосується не лише системи вищої освіти. Австралійці знайшли своє місце в загальноосвітній освітній політиці, відповідаючи світовим правилам і тенденціям. Однак ними спочатку встановлено власні науково-дослідницькі цілі та визначено освітні інтереси й пріоритети. Причиною багатьох успіхів в освітній галузі Австралії є те, що:

- це високорозвинена країна, освіта в якій займає пріоритетне місце в структурі соціально-економічної градації;
- професійна підготовка фахівців вищої кваліфікації здійснюється з урахуванням зростання потоків міжнародного обміну професіоналами;
- відбувається врахування принципу методологічного індивідуалізму (людина є вільним, раціональним, автономним, самозацікавленим індивідом);
- високий рівень австралійської освіти зумовлений надійною нормативною база та прозорими механізмами підзвітності (Кобюк 2020, 256–264).

Австралія відома своїм особливо сприятливим географічним розташуванням та кліматичними умовами, високорозвинутою інфраструктурою, високим рівнем життя і багатонаціональним населенням. Не зважаючи на те, що Австралія географічно віддалена від інших континентів, система вищої освіти цієї країни має глибокі корені успішної співпраці як із системами окремих європейських країн, так і загалом із Європейським освітнім простором.

Водночас, враховуючи певні закономірності успішної освітньої інтеграції, зауважимо, що інтеграція базується на ґрунтовності національних освітніх традицій і тенденцій. Австралія має національні особливості розвитку сектора освіти, зокрема і вищої, а також особливості тенденцій розвитку освіти загалом. Здійснимо їх характеристику.

В Австралії існують два види програм вищої освіти: а) ті, які пропонуються інститутами (державними та приватними) і промисловістю для професійної освіти; б) курс вищої освіти, який пропонується університетами. Вища освіта в Австралії є багатоступінчастою. Університети та інші заклади вищої освіти надають студентам програми, які направлені на отримання ступеня бакалавра та інших наукових ступенів. Деякі університети також надають скорочені курси для студентів останнього курсу за корпоративними програмами (Журавель 2021, 31). Так, приєднання Австралії у 1986 р. до Регіональної Конвенсії про взаємне визнання наукових ступенів, дипломів в Азіатсько-тихоокеанському регіоні спростило умови мобільності студентів, викладачів і науковців між країнами Азії, Океанії та Австралії, що сприяло відкриттю філіалів австралійських університетів далеко за межами [10]. Затвердження у 2003 році Міністерством освіти, працевлаштування, професійної підготовки і молодіжної політики Австралії загальноприйнятої системи вчених ступенів (3+2+3) дозволило скоротити термін навчання за програмами бакалаврату з 4 років до 3 із розрахунком 180 кредитів ECTS (6 семестрів); магістратури з 3 до 2 років (120 кредитів ECTS, 4 семестри) і докторантури з 4-5 до 3 років (Wilson 2005).

Із внесенням змін у Закон «Про вищу освіту» в 2007 р. австралійським студентам було запропоновано нову систему навчання, побудовану за основними вимогами Болонської декларації. Вищі навчальні заклади країни, взявши курс на автономію, виокремили два ключових цикли навчання: студентський (доступневий) та аспірантський (післяступневий). Студентський цикл передбачає навчання за освітньо-професійними програмами бакалаврату, аспірантський – магістратури і докторантури. Основою вищої освіти Австралії є бакалавріат. Ступінь бакалавра присвоюють студентам, які пройшли 3-річний курс навчання, хоча існують деякі спеціальності зі строком підготовки бакалавра від чотирьох до шести років. Якщо студент провчиться додатковий рік або протягом трьох років проявить неабиякі здібності, він може претендувати на диплом бакалавра з відзнакою. Відносно іноземних студентів, які вивчають ІТ, навіть зроблені послаблення в імміграційній політиці: два роки після отримання ступеня бакалавра вони можуть легально працювати в країні, це вважається «практикою за фахом» (Журавель 2021, 270).

3. Тенденції розвитку вищої освіти Австралії

Аналіз вітчизняної та закордонної літератури з проблеми розвитку вищої освіти Австралії, вивчення нормативної та законодавчої бази функціонування сектора вищої освіти цієї країни дозволили визначити основні тенденції розвитку вищої освіти Австралії. Насамперед звернемось до аспекту управління вищою освітою цієї країни. Апарат управління представлений Державним департаментом освіти, Агенцією з якості та стандартів вищої освіти. Державний департамент освіти Австралії відповідає за розподіл науково-дослідного та навчального бюджетів для кожного університету. Агенція з якості та стандартів вищої освіти (TEQSA) є відповідальною за ліцензування ЗВО, їх відповідність вимогам федерального уряду (Австралійській кваліфікаційній структурі). Ці правила визначають тип та характер підготовки, які ЗВО має право надавати. Відповідно до нормативної бази TEQSA, впровадження політики вищої освіти та визначення критеріїв для провайдерів вищої освіти здійснює асоційований секретар із вищої освіти.

Зазначені критерії стосуються аспектів реєстрації, акредитації курсів і навчання, вони визначаються групою експертів (Чмутова 2017, 14-23).

Іншою тенденцією є те, що уряд Австралії забезпечує державне фінансування сектора вищої освіти. Законодавча база для цього сектора освіти формується на основі Закону про підтримку вищої освіти 2003 року (HESA). Ключові завдання Закону полягають у затвердженні реєстру установ вищої освіти, що забезпечують надання освітніх послуг; формування державного фінансування; надання позик студентам, адміністрування та звітність (Australian Government 2003).

Продовжуючи аналізувати питання фінансування сектора вищої освіти Австралії, констатуємо, що державний бюджет країни на 2022-2023 рр. дозволяє окреслити перспективу подальшого розвивального поступу, зміцнення майбутнього австралійських громадян, зокрема і в освітній сфері. Загалом передбачено: розширення кількості робочих місць, зменшення рівня безробіття (нижче 4 %); здійснення постійних інвестицій в охорону здоров'я, освіту, безпеку жінок та надання інших життєво важливих послуг; надання допомоги громадянам щодо вартості життя та підтримки малого бізнесу; інвестування в більш міцну оборону та безпеку (Budget 2022). Цим документом консолидовано важливі напрями розвитку, підтримки різних сфер життя «зеленого континенту», що є фінансовим підґрунтям для успішної підготовки здобувачів вищої освіти різних ступенів, розширення кваліфікаційної сітки майбутніх фахівців.

Аналізуючи ключові тенденції розвитку вищої освіти Австралії, зазначимо про розвиток і розширення її міжнародного сектора. На міжнародному рівні Державний департамент освіти забезпечує керівництво політикою та координацію на всіх рівнях влади з питань освіти. Крім того, Департамент налагоджує партнерські відносини шляхом взаємодії з провідними країнами-партнерами для просування міжнародного освітнього сектора та позицій Австралії. Країнами-партнерами Австралії у сфері вищої освіти є країни Північної Азії (Китай, Японія та Республіка Корея), Південної Азії (Бангладеш, Бутан, Індія, Мальдіви, Непал, Пакистан і Шрі-Ланка), Південно-Східної Азії (Індонезія, Малайзія, Таїланд та В'єтнам), Латинської Америки (Бразилія, Мексика, Колумбія, Перу, Чилі та Аргентина), Європи (включаючи ОЕСР і МОП).

Установленням, поглибленням зовнішніх освітніх контактів установ вищої освіти Австралії займається Міжнародний відділ Державного департаменту освіти. Його діяльність зосереджується на пошуку ключових можливостей у сфері освіти, навчання і досліджень. Відділ підтримує стабільне зростання міжнародного освітнього сектора, сприяючи водночас економічному зростанню Австралії, підтриманню такого статусу, що ця країна залишається визнаним світовим лідером у сфері міжнародної освіти. Пріоритетними напрямками роботи Міжнародного відділу Державного департаменту освіти є: зменшення бар'єрів, з якими стикаються австралійські постачальники освіти; сприяння більш міцним політичним зв'язкам; відкриття можливостей для інноваційних послуг; сприяння обміну знаннями та передовим досвідом; визначення позиції Австралії як найкращого партнера для співпраці в міжнародній освіті, навчанні та дослідженнях (Australian Government 2022).

Суттєвою тенденцією розвитку вищої освіти Австралії є її функціонування на основі розробленої Національної кадрової стратегії (на 2022-2027 рр.). Стратегією визначено послідовний, скоординований підхід для вирішення проблем, пов'язаних з контролем кадрів. Це стосується зокрема і працевлаштування студента та його подальшого професійного становлення. Уряд Австралії на основі Стратегії створює нормативно-правову базу для контролю та інформатизації кадрів, дбає про актуальність майбутніх професій, що є передумовою успішного працевлаштування випускників ЗВО. Австралія стикається як із найближчими, так і з довгостроковими проблемами щодо використання робочої сили. Зростання глобалізації, технологічний прогрес і цифровізація робочих місць разом із зміною соціальних норм сприяють змінам щодо форм і методів співпраці уряду, підприємств та особи.

У найближчій перспективі нестача робочої сили в деяких секторах народногосподарського комплексу Австралії стане ключовим питанням, особливо з огляду на тривалі проблеми, пов'язані із впливом COVID-19 на ринок праці. Незважаючи на збої та невдачі, ринок праці добре відновився. У листопаді 2021 року кількість вакансій досягла рекордного рівня – 396 100, тоді як рівень безробіття впав до 4,0% у лютому 2022 року. Однак, підприємства в деяких секторах та регіонах Австралії повідомляли про збільшення труднощів з пошуком відповідних працівників (National Workforce Strategy 2022). В Австралії, як і в інших високорозвинених країнах, спостерігається структурний зсув у бік висококваліфікованих робочих місць. Зміни в технологіях зменшили потребу в рутинних робочих функціях і підвищили потребу в навичках, які не так легко відтворити машині, таких як комунікативні навички, творчість та міркування. Національна стратегія щодо трудових ресурсів пропонує план уряду із забезпечення того, щоб австралійська робоча сила продовжувала бути динамічною, задовольняючи потреби обох сторін зараз і в майбутньому. Безпосередня увага полягає в тому, щоб створити повний державний підхід до питань робочої сили, який: узгоджує дії урядових лідерів щодо стратегії, пріоритетів; щоб галузеві стратегії відповідали структурі, викладеній у Національній стратегії кадрів; зміцнює партнерські відносини з промисловістю, роботодавцями та постачальниками освіти; впровадження схвалених ініціатив для вирішення проблем у короткостроковій перспективі. Також сьогодні, коли компанії використовують досвід університетів та результати досліджень їхніх учених, спостерігається збільшення не лише прибутку фірм, але й зміцнення національної економіки.

Ще одна тенденція виявлена в розвитку вищої освіти Австралії: тісна співпраця підприємств та університетів. Нове моделювання від Cadence Economics підтверджує, що завдяки офіційному

співробітництву між австралійськими підприємствами та університетами безпосередньо фірми отримують вражаючі 10,6 мільярдів доларів США на рік. Ця спільна діяльність сприяла створенню приблизно 30 000 додаткових австралійських робочих місць по всьому світу. Дані Австралійського бюро статистики підтверджують, що близько 16 000 австралійських компаній мають офіційні партнерські відносини з університетами. Це лише зміцнює економічний потенціал країни (Universities Australia 2021).

Не менш значущою тенденцією, що впливає на розвиток вищої освіти Австралії, є підтримка і розвиток наукових досліджень. Урядом розроблена Схема сприяння дослідженням у сфері вищої освіти (Higher Education Research Promotion scheme (HERP)). Схема HERP підтримує заходи, спрямовані на розуміння важливості та сприяння дослідженням в галузі соціальних чи гуманітарних наук Австралії. Схема HERP створена відповідно до Закону про підтримку вищої освіти 2003 року. HERP щорічно надає фінансування семи некомерційним організаціям, які сприяють дослідженням: п'яти науковим академіям: Австралійська академія наук; Австралійська академія технологій та інженерії; Австралійська академія гуманітарних наук; Австралійська академія соціальних наук; Австралійська академія охорони здоров'я та медичних наук, а також Австралійській раді наукових академій, Австралійсько-новозеландській асоціації розвитку науки. Університети Австралії перебувають у світовому авангарді досліджень у величезній кількості спеціалізованих галузей. Майже 90% досліджень оцінені на рівні або вище світового стандарту.

Важливою тенденцією розвитку вищої освіти Австралії і ланкою освітнього успіху є впровадження так званої неперервної освіти або навчання впродовж життя. Принцип неперервної освіти нині вважається основоположним для досягнення соціальних, культурних, технологічних і структурних змін, а також для майбутнього економічного розвитку. Національна система освіти та навчання, яка базується на принципах навчання протягом усього життя, створює такі освітні можливості: навчання протягом життя кожної людини; систематичне здобуття, оновлення, вдосконалення знань, навичок, які стали необхідними в постійно мінливих умовах сьогодення; самореалізація кожної особистості - кінцева мета; підвищення здатності та мотивації людей до самостійної навчальної діяльності. Зазначимо, що навчання протягом усього життя як принципово необхідний атрибут національної системи освіти підтверджено установами державного управління освітою Австралії. Необхідно зазначити, що навчання в Австралії ґрунтується саме на викладеному вище розумінні цього процесу.

Висновки

Австралія є полікультурною державою, побудованою на концепціях міжкультурного діалогу, яка своєю чергою, в умовах сучасних освітніх тенденцій надає широкий вибір можливостей для подальшого розвитку. Характерними рисами освітньої політики Австралії є: освіта, яка займає пріоритетне місце в структурі соціально-економічної градації; постійна професійна підготовка фахівців вищої кваліфікації; надійна нормативна база як показник високого рівня системи австралійської освіти. До провідних тенденцій вищої освіти в Австралії можна віднести: уряд Австралії забезпечує державне фінансування сектора вищої освіти; апарат управління вищою освітою Австралії представлений Державним департаментом освіти, Агенцією з якості та стандартів вищої освіти, яка є відповідальною за ліцензування ЗВО, їх відповідність вимогам федерального уряду; розвиток і розширення міжнародного сектора Австралії; розроблення Національної кадрової стратегії на 2022-2027 рр., яка включає тісну співпрацю підприємств та університетів; підтримка і розвиток наукових досліджень; впровадження так званої неперервної освіти або навчання впродовж життя. Вища освіта країни перебуває в стані постійної трансформації, загальний вектор якої скерований на пристосування цілей, змісту й методів навчання до потреб суспільства. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у здійсненні компаративного аналізу систем вищої освіти Австралії та України.

Наукові джерела

Глушок, Л.М. 2013. Професійна підготовка фахівців дошкільної освіти в університетах Австралії: автореф. та дис. ... канд. пед. наук: [спец.] 13.00.04 «Теорія і методика проф. Освіти». Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2013. – 343.

Дебич, М. А. 2019. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. - Ніжин: ПП Лисенко. - 2019. – 408.

Журавель, Н.В. 2021. Значущість результатів компаративних досліджень для підвищення якості професійної підготовки бакалаврів з англійської мови. Професійний розвиток педагога в умовах інтеграції до Європейського освітнього простору: міжнародна академічна та професійна / професійно-педагогічна мобільність : матеріали Міжнародної науково – практичної конференції (26 -27 листопада 2021 р., м. Львів).- Л. 270.

Журавель, Н.В. 2021. Інноваційна спрямованість реформування системи вищої освіти Австралії. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності. Креативна педагогіка. Науково-методичний журнал : матеріали XXIV Міжнародної науково-практичної онлайн конференції (25-26 листопада 2021 року. м. Житомир), № 15, 31.

Кобюк, Ю.М. 2020. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів в Австралії та Україні: спільне й відмінне. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. - 2020. – № 2 (96) , 256–264.

Слозанська, Г.І. 2011. Особливості розвитку соціальної освіти Австралії в період глобалізації. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. - 2011. - Вип. 22. -144-147.

Мовчан, Л.В. 2012. Професійна підготовка бакалаврів сільського господарства в університетах Австралії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.В.Мовчан.- Вінниця.15.

Чмутова, І. М. 2017. Аналіз світових моделей управління вищою освітою у контексті забезпечення автономії ВНЗ / І. М. Чмутова, Ж. О. Андрійченко // Вісник Київського національного університету технологій та дизайну. Серія : Економічні науки. - 2017. - № 4, 14-23.

Sugimoto, K. 2006. Australia's transnational higher education in the Asia-Pacific region: Its strategies and quality assurance. Transnational Higher Education in Asia and the Pacific Region Edited by Futao Huang. 151.

Google. 2022. Australian Government. Department of Education, Skills and Employment. International Education Engagement. <https://www.dese.gov.au/international-education-engagement>

Google. 2022. Australian Government. Department of Education, Skills and Employment. Higher Education. Australia's research strengths. <https://www.dese.gov.au/higher-education/australias-research-strengths>

Google. 2022. Australian Government. Federal Register of Legislation. Higher Education Support Act 2003. No. 149, 2003. <https://www.legislation.gov.au/Details/C2017C00003>

Google. 2022. Australian Government. National Workforce Strategy 2022-27. <https://www.dese.gov.au/workforce/resources/national-workforce-strategy-2022-2027>

Google. 2022. Budget 2022-23. Australia's plan for a stronger future. <https://budget.gov.au/2022-23/content/overview/index.htm>

Google. 2022. Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, done at Lisbon on 11 April 1997. Document stabled on 12 March 2002: P.1-7. <https://www.coe.int/en/web/higher-education-and-research/lisbon-recognition-convention>

Google. 2022. Parliament of Australia. Lifelong Learning and Its Implications for Education and Training Policy. https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Committees/Senate/Education_Employment_and_Workplace_Relations/Completed_inquiries/Pre1999/beyond/report/c01

Google. 2022. Turnbull, M. 2010. Turnbull to cross floor. Transcript of Malcolm Turnbull's Speech to the House of Representatives on the Carbon Pollution Reduction Scheme Bills. <https://www.smh.com.au/environment/climate-change/turnbull-to-cross-floor-read-his-full-speech-20100208-nmrs.html>

Google. 2022. Universities Australia. Clever collaborations: the strong business case for partnering with universities. <https://www.universitiesaustralia.edu.au/publication/clever-collaborations/>

Google. 2022. Wilson, J. 2005. An overview of Social Work education in Australia-Article. <https://www.researchgate.net/publication/43452524>

ВИЩА ОСВІТА АВСТРАЛІЇ: ДО ПРОБЛЕМИ КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ

Журавель Н.В.

Аспірантка, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. Вивчення зарубіжного освітнього досвіду є необхідним для проведення компаративного аналізу освітніх систем і на його основі здійснення інноваційної модернізації вітчизняної вищої освіти. Освіта Австралії гарантує успішне навчання, оволодіння новітніми технологіями, перспективний розвиток, вдале працевлаштування випускників у майбутньому, чим зумовлений інтерес до тенденцій розвитку вищої освіти цієї країни. У статті виокремлено певні позиції, які в майбутньому стануть засадовими для здійснення порівняльного аналізу систем вищої освіти Австралії та України. Здійснено аналіз результатів дослідження системи вищої освіти цієї країни: досліджено її на рівні дошкільної освіти, підготовки фахівців аграрного спрямування, вивчено аспекти її транснаціоналізації та інтернаціоналізації. Виявлено такі основні тенденції розвитку вищої освіти Австралії: сектор вищої освіти розвивається за державного фінансування та на основі законів уряду, що працюють на перспективу, вдосконалення умов з надання освітніх послуг; австралійська система вищої освіти успішно співпрацює з Європейським простором вищої освіти, інтеграція базується на ґрунтовному дотриманні національних традицій і тенденцій; розроблена Національна кадрова стратегія на 2022-2027 рр., наявна тісна співпраця університетів і підприємств успішними є наукові дослідження та організація навчання впродовж життя. Виокремлення основних положень стосовно розвитку вищої освіти Австралії допоможе на перспективу здійснити компаративний аналіз систем вищої освіти Австралії та України.

Ключові слова: вища освіта Австралії, освітня інтеграція, Національна кадрова стратегія, неперервна освіта, наукові дослідження, співпраця між підприємствами та університетами.

AUSTRALIAN HIGHER EDUCATION: TOWARDS THE PROBLEM OF COMPARATIVE ANALYSIS

Zhuravel N.V.

Postgraduate, National Aviation University, Kyiv, Ukraine

Abstract. The study of foreign educational experience is necessary for conducting a comparative analysis of educational systems and, on its basis, implementing innovative modernization of domestic higher education. Education in Australia guarantees successful studies, mastering the latest technologies, promising development, and successful employment of graduates in the future, which is why interest in the development trends of higher education in this country is determined. The article singles out certain positions that in the future will become essential for conducting a comparative analysis of the higher education systems of Australia and Ukraine. The analysis of the results of research into the higher education system of this country was carried out: it was studied at the level of preschool education, training of agricultural specialists, aspects of its transnationalization and internationalization were studied. The following main trends in the development of higher education in Australia have been identified: the higher education sector is developing with state funding and on the basis of forward-looking government laws, improving conditions for the provision of educational services; the Australian system of higher education successfully cooperates with the European Higher Education Area, integration is based on thorough observance of national traditions and trends; the National Workforce Strategy for 2022-2027 has been developed, there is close cooperation between universities and enterprises, scientific research and the organization of lifelong learning are successful. Highlighting the main provisions regarding the development of higher education in Australia will help to carry out a comparative analysis of the higher education systems of Australia and Ukraine in the future.

Keywords: Australian higher education, educational integration, National Workforce Strategy, continuing education, scientific research, cooperation between enterprises and universities.

ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Михєсва Т.О.

Аспірант, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-6219-5187

Професійна підготовка фахівців авіаційної галузі набуває нового значення у світлі тих змін, які відбуваються у сферах світової політики та економіки, з розвитком електроніки та робототехніки, що призводять до активного впровадження автоматизованих систем управління на підприємствах-виробниках ракетно-космічної галузі та авіаційної промисловості. Одним із провідних її завдань стає не лише формування всебічно розвинутої, здатної до прийняття нестандартних рішень в особливих (непередбачуваних) умовах особистості, але й формування внутрішньої готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності. Зважаючи на те, що професія авіаційного інженера є престижною та забезпечує фінансову стабільність і кар'єрне зростання, удосконалення професійної підготовки іноземних студентів, майбутніх інженерів авіаційної галузі, є актуальною проблемою.

Однією із особливостей авіаційної галузі є полікультурне середовище, яким об'єднані фахівці з різних країн. Тож вкрай важливим є мікроклімат колективу, в якому працюють майбутні фахівці - представники різних національностей та релігій. Тому ефективність командної роботи залежить не лише від сумлінного виконання усіма працівниками своїх посадових обов'язків, але й від їхніх особистісних соціальних («гнучких») навичок.

Високі вимоги міжнародного ринку праці до фахівців різних сфер діяльності та нестабільність світової економіки обумовлюють необхідність наявності у фахівців не лише професійно важливих якостей (Hard Skills) в межах тієї чи іншої спеціальності. Сучасному фахівцю, щоб досягти успіху та кар'єрного зростання, потрібно ще й володіти так званими Soft Skills, які полягають у таких вміннях: нестандартно мислити та знаходити оригінальні рішення професійних задач; працювати в команді; не боятись відповідальності за прийняті рішення; планувати та ефективно організовувати свій час; попереджати або оптимально вирішувати конфліктні ситуації; швидко адаптуватися до нових умов та ін. Ці та інші якості являють собою сукупність соціальних якостей, які ще називають універсальними компетенціями. Незважаючи на те, що усі вони не належать до умінь та обов'язків, які перелічені у посадових інструкціях, проте саме працівники з добре розвиненими «гнучкими» навичками досягають найвищих результатів, а їхня праця є продуктивною та ефективною.

1. Сфера надання освітніх послуг іноземним громадянам: загальна характеристика, сильні та слабкі сторони, статистична інформація

Інтеграція українських університетів у міжнародний освітньо-науковий простір частково забезпечується входженням українських закладів вищої освіти до таких міжнародних рейтингів як QS World University Rankings, Academic Ranking of World Universities, The Higher Education World University Rankings. Так, наприклад, одним із показників QS World University Rankings, які відображають ефективність університетів, є співвідношення кількості іноземних студентів до загальної кількості студентів у тому чи іншому закладі вищої освіти. Проаналізувавши дані цього рейтингу за 2020-2022 рр., ми було складено таку таблицю:

ТОП-10 університетів світу (за даними QS World University Rankings)

Місце у рейтингу	2020	2021	2022
1	<u>Massachusetts Institute of Technology</u> , (США)	<u>Massachusetts Institute of Technology</u> , (США)	<u>Massachusetts Institute of Technology</u> , (США)
2	<u>Stanford University</u> , (США)	<u>Stanford University</u> , (США)	<u>University of Oxford</u> , (Великобританія)
3	<u>Harvard University</u> , (США)	<u>Harvard University</u> , (США)	<u>Stanford University</u> , (США)
4	<u>University of Oxford</u> , (Великобританія)	<u>California Institute of Technology</u> , (США)	<u>University of Cambridge</u> , (Великобританія)
5	<u>California Institute of Technology</u> , (США)	<u>University of Oxford</u> , (Великобританія)	<u>Harvard University</u> , (США)
6	<u>ETH Zurich</u> , (Швейцарія)	<u>ETH Zurich</u> , (Швейцарія)	<u>California Institute of Technology</u> , (США)
7	<u>University of Cambridge</u> , (Великобританія)	<u>University of Cambridge</u> , (Великобританія)	<u>Imperial College London</u> , (Великобританія)
8	<u>UCL</u> , (Великобританія)	<u>Imperial College London</u> , (Великобританія)	<u>ETH Zurich</u> , (Швейцарія)
9	<u>Imperial College London</u> , (Великобританія)	<u>University of Chicago</u> , (США)	<u>UCL</u> , (Великобританія)
10	<u>University of Chicago</u> , (США)	<u>UCL</u> , (Великобританія)	<u>University of Chicago</u> , (США)

Як ми бачимо, протягом останніх років до ТОП-10 потрапляють американські університети, кількість іноземних студентів у яких є значною і щорічно зростає. Тож, щоб потрапити до цього рейтингу українським університетам потрібно, зокрема, працювати над збільшенням кількості іноземців, які будуть здобувати освіту саме в цих освітніх закладах.

Водночас, згідно з даними Українського державного центру міжнародної освіти, в Україні навчається 76548 іноземних студентів із 155 країн світу. Аналізуючи інформацію щодо найпопулярніших серед іноземних студентів університетів, ми склали таблицю 2.

Таблиця 2

Найпопулярніші університети України серед іноземних студентів (станом на початок 2022 року)

ЗВО	Кількість іноземних студентів, які навчаються у ЗВО
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна	4277
Харківський національний медичний університет	4215
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця	3061
Одеський національний медичний університет	2935
Запорізький державний медичний університет	2860
Вінницький національний медичний університет імені М.І. Пирогова	2771
Дніпровський державний медичний університет	2573
Тернопільський національний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України	2433
Буковинський державний медичний університет	2095
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	1838

У результаті аналізу інформації щодо країн походження іноземних студентів нами було складено таблицю 3.

**Топ-10 країн за походженням іноземних студентів
(станом на початок 2022 року)**

Назва країни	Кількість іноземних студентів
Індія	18095
Марокко	8832
Туркменістан	5322
Азербайджан	4628
Нігерія	4227
Китай	4055
Туреччина	3999
Єгипет	3048
Ізраїль	2107
Узбекистан	1585

Узагальнюючи дані таблиць 2 і 3, можна стверджувати, що більшість іноземців, які здобувають вищу освіту в українських університетах, становлять вихідці з Азії та африканського континенту; у той же час найпопулярнішими серед іноземних студентів є заклади вищої медичної освіти.

Згідно з даними УДЦМО (Шаповалова, 2020), станом на 2020 р. у Топ-10 областей за кількістю зареєстрованих запрошень на навчання увійшли такі області: Харківська (27,21%); Київська (21,55%); Дніпропетровська (10,21%); Одеська (8,43%); Полтавська (5,00%); Запорізька (3,76%); Тернопільська (3,65%); Львівська (3,04%); Сумська (2,63%); Закарпатська (2,36%); інші області (12,16%).

За рівнями освіти іноземних студентів, то 50,69% від загальної кількості здобували ступінь магістра; 35,88% - ступінь бакалавра; 11,51% - ступінь спеціаліста; 0,99% - молодшого спеціаліста; і лише 0,93% здобували третій освітньо-науковий рівень - ступінь доктора філософії (Шаповалова, 2020).

Найпопулярнішими спеціальностями за кількістю зареєстрованих запрошень є наступні: медицина (10565 запрошень); менеджмент (1960 запрошень); економіка (952 запрошення); стоматологія (867 запрошень); фармація, промислова фармація (524 запрошення); комп'ютерні науки (467 запрошень); філологія (440 запрошень); комп'ютерна інженерія (416 запрошень); середня освіта (за предметними спеціальностями, 400 запрошень); міжнародні економічні відносини (373 запрошення); мовна підготовка (24767 запрошень); інші спеціальності (6174 запрошення) (Шаповалова, 2020).

До Топ-10 університетів за кількістю зареєстрованих запрошень увійшли такі ЗВО: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (1842 запрошення); ПВНЗ-інститут «Українсько-американський університет Конкордія» (1700 запрошень); Київський національний університет імені Тараса Шевченка (1376 запрошень); Харківський національний університет радіоелектроніки (1358 запрошень); Харківський національний медичний університет (1256 запрошень); Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (1178 запрошень); Запорізький державний медичний університет (1163 запрошення); Тернопільський національний медичний університет (1102 запрошення); Вінницький національний медичний університет імені М.І Пирогова (1031 запрошення); ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (1028 запрошень) (Шаповалова, 2020).

Проаналізувавши на основі офіційних даних УДЦМО та інформації автора кількість виданих запрошень за країнами походження студентів, ми склали таблицю 4 (Шаповалова, 2020).

Таблиця 4

Топ-10 країн за кількістю виданих запрошень

Країна	Індія	Марокко	Нігерія	Туркменістан	Туреччина	Китай	Алжир	Єгипет	Гана	Пакистан
Кількість запрошень, виданих за рік	409	6699	4653	2792	2644	1971	1955	1920	1348	1252
Кількість студентів, які навчаються в українських ЗВО за всіма формами навчання	18429	8233	4379	5344	3764	3527	986	3499	1527	379

Кількість запрошень, виданих особисто	861	661	1319	1953	1071	1605	1288	414	430	414
Кількість запрошень, виданих з указанням агентів (суб'єктів господарювання)	5548	6038	3334	839	1573	366	667	1506	918	838
Кількість суб'єктів господарювання, які надають посередницькі послуги з набору абітурієнтам з тієї чи іншої країни (станом на 2019 р.)	63	109	131	46	72	25	56	81	80	70

Нині прямими конкурентами України у сфері надання освітніх послуг іноземцям є Китай, Філіппіни, Румунія, Молдова, Казахстан. Проаналізувавши загальні характеристики систем вищої освіти цих країн, особливості ринку освітніх послуг та з'ясувавши наявність у цих країнах «освітніх агентів» (посередників, які допомагають іноземним абітурієнтам обрати університет, оформити відповідні документи для вступу в обраний заклад тощо), нами було складено таблицю 5 (Лондар, 2021).

Таблиця 5

Характеристика країн-конкурентів України у сфері надання освітніх послуг іноземцям

Назва країни	Конкурентні переваги для іноземних студентів перед українськими ЗВО
Китайська Народна Республіка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Велика кількість університетів, які займають високі позиції в міжнародних рейтингах. 2. Сприятливі умови зарахування в університет, оплати за навчання та проживання в країні. 3. Наявність грантів і стипендій для іноземних студентів. 4. Велика кількість навчальних програм англійською мовою. 5. Наявність у переважній більшості університетів спеціальних відділів, які займаються роботою з іноземними студентами. 6. Наявність можливості працевлаштування іноземних студентів паралельно з навчанням в університеті.
Філіппіни	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність університетів, які входять до міжнародних рейтингів. 2. Доступна вартість навчання. 3. Можливість отримати іноземними студентами грант або стипендію на навчання. 4. Високий рівень освіти (наявність міжнародної акредитації). 5. Можливість отримати не тільки теоретичну, але й практичну підготовку, оскільки університети тісно співпрацюють з провідними компаніями. 6. Можливість пройти стажування. 7. Можливість отримати освіту за відповідною програмою англійською мовою. 8. Можливість офіційного працевлаштування іноземних студентів під час навчання.
Румунія	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвинена система дистанційного навчання. 2. Наявність програм навчання різними мовами: румунською, англійською, угорською, французькою, німецькою. 3. Можливість отримати грант або стипендію за рахунок міжнародних програм. 4. Визнання диплому в Євросоюзі. 5. Двомовний додаток до диплому, який підвищує рівень його визнання в інших країнах. 6. Університети Румунії є членами Європейської системи зарахування кредитів. Тому спеціальності, набуті в Румунії, визнаються в країнах ЄС. 7. Наявність центру підтримки іноземних студентів, який надає консультації та допомогу при оформленні документів. 8. Можливість працювати під час навчання.
Молдова	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низька вартість навчання та проживання в країні. 2. Наявність навчальних програм російською мовою.
Казахстан	<ol style="list-style-type: none"> 1. Низька вартість навчання та проживання в країні. 2. Наявність навчальних програм російською мовою. 3. Вартість навчання за програмами казахською мовою нижча, ніж російською. 4. Можливість іноземним студентам отримувати стипендію. 5. Спрощена системи вступу до університетів.

Проаналізувавши дані таблиці 4 та SWOT-аналіз особливостей надання освітніх послуг іноземним студентам в Україні (Лондар, 2021), ми дійшли наступних висновків щодо сильних та слабких сторін українських ЗВО.

Сильними сторонами вважаємо:

- входження українських ЗВО до міжнародних рейтингових систем;
- планомірне щорічне зростання кількості іноземних студентів;
- висока якість освіти;
- спрощена процедура вступу до ЗВО;
- невисока вартість навчання та проживання в країні;
- можливість навчатись на підготовчих відділеннях в університетах, отримуючи мовну підготовку;
- наявність програм навчання англійською мовою;
- наявність державної установи, яка регулює питання прийому на навчання іноземних студентів (Український державний центр міжнародної освіти);
- наявність в університетах відповідних відділів (центрів), які регулюють роботу з іноземними студентами.

Натомість *слабкими* сторонами вважаємо наступні фактори:

- недостатня представленість українських ЗВО в міжнародних рейтингових системах;
- відсутність законодавчого регулювання у можливостях для іноземних студентів поєднувати навчання з роботою;
- відсутність можливості для іноземних студентів, які здобувають медичні спеціальності, проходити реальну практичну підготовку;
- невизнання українських дипломів у більшості країн світу, що потребує додаткового підтвердження отриманої кваліфікації;
- недостатньо розвинена система викладання англійською мовою для іноземних студентів;
- обмежена кількість бюджетних місць для навчання іноземних студентів;
- відсутність грантових програм та стипендій для навчання іноземних студентів;
- складна процедура оформлення студентських віз та легалізації документів про освіту;
- наявність обов'язкової процедури визнання та встановлення еквівалентності документів про освіту.

Таким чином, *конкурентними перевагами* при виборі українських ЗВО для іноземних студентів вважаємо:

- якісні освітні послуги, зокрема це стосується найпопулярнішого серед іноземних студентів медичного напрямку підготовки;
- нескладна (у порівнянні з іншими країнами) процедура вступу до українських ЗВО;
- невисока вартість навчання (в залежності від спеціальності та університету вона коливається від \$2000 до \$5000);
- невисока вартість проживання в Україні (враховуючи можливість проживати у гуртожитках університетів);
- можливість отримати освіту за програмами англійською мовою.

Водночас, *основними перешкодами* при виборі українських ЗВО для здобуття освітніх ступенів вважаємо:

- посилення російської агресії та діючий в країні військовий стан;
 - недостатньо розвинена система дистанційної освіти;
 - відсутність можливості для іноземних студентів поєднувати навчання з роботою;
 - складна процедура оформлення студентських віз та легалізації документів про освіту;
 - відсутність грантових програм та стипендій для іноземних студентів тощо (Лондар, 2021).
- Узагальнюючи зазначене вище, *пріоритетними напрямками* у збільшенні кількості іноземних студентів в українських ЗВО можна вважати:
- розвиток системи дистанційного навчання для іноземних студентів;
 - розвиток міжнародної співпраці з закордонними університетами з можливістю отримання подвійних дипломів;
 - розробка нормативно-правової бази щодо надання можливості іноземним студентам поєднувати навчання з роботою.

2. Підготовка іноземних студентів в Національному авіаційному університеті: історія та сьогодення

Професійна підготовка фахівців авіаційної галузі для інших країн в Національному авіаційному університеті розпочалась ще у далекому 1949 р., коли НАУ носив назву Київського інституту цивільного повітряного флоту. Того далекого року навчатись на механічному факультеті приїхали 7 громадян КНР і МНР, куратором яких було призначено декана механічного факультету А. Янко. А вже у 1955 р. відбувся перший випуск іноземних громадян.

Через декілька років, у 1959 р., в інститут приїхало на навчання вже 50 іноземних студентів; того ж року було створено Факультет по роботі з іноземними студентами, який очолив доцент С. Вирожемський. Пізніше, у 1962 р., разом зі збільшенням кількості іноземних студентів, яка на той рік становила 72 особи,

в межах механічного факультету було створено деканат по роботі з іноземними громадянами. Згодом, на початку 1970-х рр., цей деканат перетворили в загальноінститутський деканат по роботі з іноземними громадянами. Зростання кількості іноземних громадян та необхідність розбудови міжнародних зв'язків стало передумовою введення посади проректора з міжнародних зв'язків. У 1977 р. наказом Міністра цивільної авіації СРСР в Київському інституті цивільної авіації був відкритий підготовчий факультет для іноземних громадян, який успішно провадить свою діяльність і сьогодні, щорічну підготовку на якому проходять сотні слухачів з різних країн світу. На факультеті були організовані мовні клуби, школа молодого викладача, а у навчальному процесі використовувались сучасні технічні засоби навчання, навчальне телебачення, було створено та обладнано спеціалізовані кабінети, комп'ютерний клас, організовано видання науково-методичних розробок, підручників та інших навчальних матеріалів.

У 1987 р. підготовчий факультет став базовим з підготовки слухачів для подальшого вступу їх до закладів вищої освіти системи цивільної авіації, а також увійшов у Топ-10 кращих таких само факультетів серед усього СРСР. Серед випускників факультету багато кандидатів та докторів наук, відомих діячів науки і техніки не лише в авіаційній галузі, але й в інших сферах діяльності (Довідник з підготовки фахівців 2002).

Щодо сучасного стану підготовки іноземних студентів у Національному авіаційному університеті, то згідно з даними УДЦМО, у 2020 р. НАУ увійшов до Топ-10 університетів-лідерів за кількістю студентів заочної форми навчання і посів 7 місце з кількістю 278 іноземних студентів. Перше місце посів ПАТ ВНЗ «МАУП» (966 студентів-іноземців); друге місце – Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (657 студентів-іноземців); третє – Київський національний університет технологій та дизайну (565 студентів-іноземців); четверте – Український державний університет залізничного транспорту (318 студентів-іноземців); п'яте – Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця (295 студентів-іноземців); шосте – Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (290 студентів-іноземців) (Шаповалова, 2020).

Водночас, НАУ увійшов до Топ-5 ЗВО, де навчаються студенти з Республіки Узбекистан і посів 4 місце з кількістю 158 іноземних студентів, обійшовши Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця (111 іноземних студентів). Так, першість здобув Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (274 іноземних студенти); друге місце посів Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого (180 іноземних студентів); третє – Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (172 іноземних студенти) (Шаповалова, 2020).

Також Національний авіаційний університет увійшов до Топ-5 університетів за кількістю іноземних студентів у місті Києві, посівши п'яте місце з кількістю 1016 іноземних студентів. Перше місце дісталось Національному медичному університету імені О.О. Богомольця (3378 іноземних студентів); друге місце посів КНУ імені Тараса Шевченка (1849 іноземних студентів); третє – ПАТ ВНЗ «МАУП» (1256 іноземних студентів) (Шаповалова, 2020).

Необхідно також зазначити, що в рейтингу за загальною кількістю іноземних студентів серед 455 закладів вищої освіти НАУ посів 23 місце з такими даними: кількість іноземних студентів основного навчання – 900 осіб; кількість іноземних студентів підготовчого відділення – 115 осіб; кількість іноземних студентів післядипломної освіти – 1 особа; загальна кількість іноземних студентів – 1016 осіб (Шаповалова, 2020).

Водночас, станом на 2020 р. серед загальної кількості іноземних студентів Національного авіаційного університету (1016 осіб), які навчалися на різних курсах за різними напрямками, 24,21% (246 осіб) становили іноземці, які здобували авіаційну освіту. Нижче наведено інформацію щодо країн походження та кількості іноземних студентів, які здобували авіаційний фах у НАУ.

Таблиця 6

Кількість іноземних студентів-майбутніх авіаційних фахівців НАУ за країнами походження (складено автором)

Країна	Загальна кількість іноземних студентів
Азербайджан	2
Алжир	13
Гана	5
Грузія	1
Єгипет	20
Еквадор	22
Смен	1
Індія	8
Ірак	7
Іран	9

Йорданія	1
Камерун	1
Китайська Народна Республіка	34
Колумбія	1
Конго	2
Корея	1
Кот-д'Івуар	2
Ліберія	1
Ліван	1
Лівія	14
Монголія	8
Марокко	19
Нігер	1
Нігерія	26
Пакистан	6
Палестина	2
РФ	2
Саудівська Аравія	2
Сирія	2
Сомалі	2
Судан	6
Сьєрра Леоне	2
Того	2
Туреччина	16
Туркменістан	1
Узбекистан	2
Чад	1
Разом	246

Отже, як ми бачимо, більшість іноземних студентів, які станом на 2020 р. здобували вищу авіаційну освіту в НАУ, становили громадяни країн Африки та Азії.

3.Якість надання освітніх послуг очима іноземних студентів НАУ

Протягом багатьох років Україна була привабливою для навчання іноземних студентів. Це обумовлювалось багатьма чинниками, серед яких найбільш вагомими є: комфортні кліматичні умови; помірні, у порівнянні з іншими європейськими країнами, фінансові витрати на забезпечення проживання, харчування та дозвілля; прийнятна вартість навчання тощо. Пандемія COVID-19 внесла свої корективи у суспільні процеси, тому забезпечення якості надання освітніх послуг набуло нового змісту, оскільки освітній процес триває подекуди у змішаному форматі (онлайн-заняття + навчання в аудиторіях для слухачів підготовчих відділень), та все ж більшість ЗВО працюють зі студентами в дистанційному режимі. Проведення дистанційних занять потребує від викладачів умінь застосовувати інноваційні технології та інформаційні ресурси для забезпечення змістовних, динамічних і цікавих лекцій та практичних і лабораторних занять.

Як зазначається у Стратегії розвитку вищої освіти на 2021-2031 роки, одним із кроків забезпечення якості і доступності вищої освіти для різних верств населення є впровадження інноваційних технологій і дистанційного навчання у вищій школі, що передбачається досягти шляхом вирішення таких завдань, як: «створення індустрії інноваційних технологій та засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню; диджиталізація усіх процесів у системі вищої освіти; унормування дистанційного навчання як форми здобуття вищої освіти» (Стратегія, 2020). Одними із показників успішної реалізації цієї мети повинні стати: збільшення кількості освітніх програм ЗВО, які мають версії для дистанційного навчання та зростання кількості випускників ЗВО, які навчалися за дистанційною формою. Так, зважаючи на актуальність проблеми забезпечення якості дистанційного навчання, нами було проведено дослідження «Дистанційна освіта очима іноземних студентів». У дослідженні взяли участь іноземні студенти НАУ та слухачі підготовчого відділення іноземних громадян.

На запитання «Чи був у Вас досвід використання інноваційних технологій до початку пандемії?» 12,5% опитаних слухачів підготовчого відділення відповіли, що не знайомі з терміном «інноваційні технології»; 12,5% зазначили, що не мали такого досвіду; і по 37,5% обрали відповіді «так», «частково». Натомість, відповідаючи на це ж питання, тільки 5% іноземних студентів (бакалаври, магістри) зазначили, що не знайомі з терміном «інноваційні технології»; 15% відповіли «ні»; 32% зазначили, що мали частковий досвід; а 48% відповіли однозначно – «так». На запитання «Які переваги застосування хмарних технологій є для Вас найбільш вагомими?» більшість (62,5%) слухачів підготовчого відділення обрали варіант «інформація не загубиться, адже зберігається у хмарних сховищах»; по 12,5% вибрали такі варіанти відповіді: «можливість самостійно вибрати місце і час»; «можливість одночасного доступу до інформації

багатьох людей»; «можливість доступу до інформації з різних пристроїв». У той же час, більша частина (48,8%) іноземних студентів (бакалаври, магістри) також обрали варіант «інформація не загубиться, адже зберігається у хмарних сховищах»; 23,3% вибрали варіант «можливість доступу до інформації з різних пристроїв»; 19,8% проголосували за «можливість самостійно вибирати місце і час»; і тільки 8,1% обрали варіант «можливість одночасного доступу до інформації багатьох людей».

На запитання «Яка форма онлайн-контролю для Вас найбільш ефективна?» більшість (75%) слухачів підготовчого відділення обрали варіант «онлайн-тестування за допомогою Googleforms»; і по 12,5% вибрали варіанти «індивідуальні завдання, надіслані на e-mail» та «опитування під час відеозв'язку». Водночас, більшість (60,5%) іноземних студентів (бакалаври, магістри) також обрали варіант «онлайн-тестування за допомогою Googleforms»; 33,7% вибрали «індивідуальні завдання, надіслані на e-mail» і тільки 5,8% обрали варіант «опитування під час відеозв'язку».

З метою дослідження емоційно-вольової сфери серед інших нами було сформульовано таке питання «Чи відчували Ви втрату внутрішньої мотивації до навчання в онлайн-режимі?». 37% опитаних слухачів підготовчого відділення відповіли «ні», 38% обрали варіант «деколи», але 25% зазначили, що відчували втрату внутрішньої мотивації до навчання. Натомість, більшість (39,5%) іноземних студентів (бакалаври, магістри) відповіли однозначно - «так»; 34,9% обрали варіант «деколи»; і тільки 25,6% відповіли «ні».

Таким чином, аналіз відповідей слухачів підготовчого відділення та іноземних студентів дав змогу оптимізувати деякі процеси надання освітніх послуг та врахувати їх науково-педагогічними працівниками для удосконалення проведення занять.

4. Необхідність формування Soft Skills в іноземних студентів-майбутніх авіаційних фахівців

У ході нашого дослідження, присвяченого вдосконаленню професійної підготовки іноземних студентів-майбутніх інженерів авіаційної галузі, нами було проведено опитування, в якому взяли участь іноземні студенти (бакалаври, магістри) аерокосмічного факультету (АКФ) Національного авіаційного університету (НАУ) віком від 19 до 36 років та іноземні фахівці авіаційної галузі віком від 29 до 55 років, які мають реальний досвід роботи авіаційним інженером. Ми мали на меті досягнення таких цілей:

- виявити мотиви вибору професії;
- з'ясувати ставлення студентів і працюючих інженерів авіаційної галузі до підвищення професійної кваліфікації;
- виявити ставлення до того, чи важливим є наявність особистісних психологічних якостей в авіаційних інженерів при здійсненні ними своєї професійної діяльності.

Так, на запитання «Чи можете Ви стверджувати, що вибір професії був Вашим власним вибором?» 90,9% опитаних іноземних студентів-майбутніх фахівців авіаційної галузі відповіли «Так»; лише 9,1% обрали варіант «Частково»; жоден респондент не обрав відповіді «Ні». Водночас, лише 40% іноземних інженерів авіаційної галузі обрали відповідь «Так»; 60% обрали варіант «Частково». На запитання «Якими були Ваші мотиви у виборі професії?» 63,6% опитаних іноземних студентів вказали, що «з дитинства мріяли бути інженерами авіаційної галузі»; 27,3% опитаних вказали на «Бажання бути затребуваним у сфері авіації, приносити користь суспільству»; 9,1% обрали варіант «Бажання отримувати високу заробітну плату». Натомість відповіді іноземних інженерів були такими: 50% вказали на «Бажання бути затребуваним у сфері авіації, приносити користь суспільству»; 30% опитаних керувались «Бажанням отримувати високу заробітну плату»; і по 10% опитаних обрали варіанти «Я з дитинства мріяв бути інженером авіаційної галузі» та «Бажання бути схваленим батьками або іншими родичами, які все життя пропрацювали у сфері авіації».

На запитання «Як Ви вважаєте, чи потрібно підвищувати свою кваліфікацію?» 45,5% опитаних іноземних студентів обрали відповідь «Так, це сприяє особистісному розвитку»; 27,3% обрали варіант «Так, це сприяє кар'єрному зростанню і, відповідно, збільшенню зарплати»; 18,2% обрали відповідь «Так, оскільки мені цікаво дізнаватись про щось нове»; тільки 9% опитаних зазначили, що це «Вимога нормативно-правової бази авіаційної галузі». В той же час, 40% іноземних авіаційних інженерів зазначили, що «Так, це сприяє кар'єрному зростанню і, відповідно, збільшенню зарплати»; 30% опитаних вказали, що це «Вимога нормативно-правової бази авіаційної галузі»; 20% обрали варіант «Так, це сприяє особистісному розвитку»; тільки 10% зазначили, що їм «цікаво дізнаватись про щось нове».

На запитання «Чи хотіли б Ви удосконалювати та поглиблювати свої професійні знання і навички?» 91,9% опитаних іноземних студентів обрали варіант «Так, періодично потрібно проходити відповідні курси підвищення кваліфікації»; 9,1% опитаних обрали варіант «Ні, для здійснення професійної діяльності авіаційного інженера достатньо тих знань і навичок, які він отримав у ЗВТО». Натомість 100% опитаних іноземних інженерів авіаційної галузі обрали варіант «Так, періодично потрібно проходити відповідні курси підвищення кваліфікації».

На запитання «Як Ви вважаєте, чи потрібно авіаційному інженеру, крім професійних якостей, володіти і певними психологічними якостями?» 100% опитаних іноземних студентів обрали варіант «Так, адже в професійній діяльності авіаційних інженерів виникають ситуації з непередбачуваними обставинами». 90% опитаних авіаційних інженерів-іноземців теж обрали варіант «Так, адже в професійній діяльності авіаційних інженерів виникають ситуації з непередбачуваними обставинами»; а 10% опитаних висловились «Ні, достатньо завжди дотримуватись правил (інструкцій)».

Таким чином, проведене нами дослідження засвідчило необхідність наявності у авіаційних інженерів, крім професійних (Hard Skills) ще й особистісних соціальних навичок (Soft Skills).

У результаті проведення наступного етапу дослідження нами було виокремлено найбільш важливі «м'які» навички (Soft Skills), якими повинен володіти авіаційний інженер:

- стресостійкість;
- відповідальність;
- вміння використовувати нестандартні ідеї (креативність);
- здатність до компромісу (гнучкість);
- вміння приймати якісні рішення у складних ситуаціях;
- толерантність до інших членів команди;
- впевненість;
- вміння чітко формулювати завдання;
- стриманість;
- вміння гідно поводитись при виникненні нестандартних, несподіваних ситуацій (толерантність до невизначеності);
- вміння контролювати ситуацію;
- здатність запам'ятовувати значні обсяги інформації;
- ініціативність;
- вміння працювати в команді;
- вміння чітко формулювати завдання;
- уважність;
- оперативність у роботі (Михеєва, 2022).

Висновки

Отже, удосконалення професійної підготовки іноземних студентів-майбутніх фахівців авіаційної галузі в українських ЗВО є актуальною проблемою, тим паче це підтверджується багатьма факторами, серед яких окремо виділяємо такі:

- інтеграція українських освітньо-наукових установ у міжнародний освітній простір;
- необхідність входження ЗВО до міжнародних рейтингових систем;
- стрімкий розвиток авіаційної галузі, що призводить до появи нових спеціальностей;
- необхідність володіння сучасними авіафахівцями не лише професійними якостями, але й специфічними соціальними навичками (Soft Skills), які не належать до переліку посадових обов'язків, але при цьому відіграють чи не найважливішу роль при прийомі на роботу тощо.

Зважаючи на складну політичну ситуацію у країні, однією із перспективних стратегій щодо збільшення кількості іноземних студентів в українських ЗВО вважаємо розробку і запровадження системи дистанційної освіти, орієнтовану саме на категорію іноземців.

Наукові джерела

Довідник з підготовки фахівців / Уклад.: В.Бабак, М.Кулик, А.Полухін. – К.: НАУ, 2002. – 240 с.
Іноземні студенти в Україні, 2022 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>
Іноземні студенти в Україні: статистичні дані, 2020 / Укл.: О. О. Шаповалова – Київ: УДЦМО, 2020 – 60 с.

Лондар, 2021. Аналіз стану та основні підходи з оцінювання якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти України: монографія / за ред. С.Л. Лондара; ДНУ «Інститут освітньої аналітики». Київ, 2021. 160 с.

Михеєва Т.О. Чинники, що сприяють реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у іноземних студентів-майбутніх інженерів авіаційної галузі [Електронний ресурс]/Т.О. Михеєва // *VedaaPerspektive*. – 2022. – Т. 5 (12). – С. 118-131. – Режим доступу: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/view/1577>

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://bit.ly/2ZDp60m> дата звернення 27.10.2021.

Top Higher Education Systems in the World – QS World University Rankings. URL: <https://www.qs.com/top-higher-education-systems-in-the-world/>

ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Михеєва Т.О.

Аспірант, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. Статтю присвячено розгляду проблеми удосконалення професійної підготовки іноземних студентів-майбутніх фахівців авіаційної галузі. Охарактеризовано сильні та слабкі сторони сфери надання освітніх послуг іноземним громадянам в Україні у порівнянні з такими країнами як: Китай, Філіппіни, Румунія, Молдова, Казахстан. Охарактеризовано підготовку іноземних студентів в Національному авіаційному університеті, починаючи з 1949 року та подано статистичні дані щодо сучасного стану надання освітніх послуг іноземним громадянам в НАУ, внаслідок чого встановлено, що більшість іноземних студентів, які здобувають вищу авіаційну освіту в НАУ, становлять громадяни країн Африки, Азії та Близького Сходу. Подано результати опитування, проведеного серед іноземних студентів НАУ щодо якості

надання освітніх послуг у період пандемії COVID-19. Експериментально засвідчено необхідність формування у іноземних студентів-майбутніх фахівців авіаційної галузі не лише професійно важливих якостей, але й так званих соціальних, «м'яких» навичок (SoftSkills).

Ключові слова: іноземні студенти, майбутні фахівці авіаційної галузі, сфера надання освітніх послуг іноземним громадянам, формування SoftSkills в іноземних студентів-майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of improving the professional training of foreign students-future specialists in the aviation industry. The strengths and weaknesses of the provision of educational services to foreign citizens in Ukraine compared to countries such as China, the Philippines, Romania, Moldova, and Kazakhstan are characterized. The training of foreign students at the National Aviation University since 1949 has been characterized and statistical data on the current state of providing educational services to foreign citizens at the NAU has been provided, as a result of which it has been established that the majority of foreign students who receive higher aviation education at the NAU are citizens of African countries. Asia and the Middle East. The results of a survey conducted among foreign students of NAU regarding the quality of educational services during the COVID-19 pandemic are presented. The necessity of forming not only professionally important qualities, but also so-called social, "soft" skills (Soft Skills) has been experimentally proven.

Keywords. foreign students, future experts in the aviation industry, the field of providing educational services to foreign citizens, the formation of Soft Skills in foreign students-future experts in the aviation industry.

TYPES OF SINGLES ACCORDING TO STUDENTS FROM KRAKOW

Szast Mateusz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska
ORCID.ORG/ 0000-0001-5677-6471

The issue of life forms as well as formation of emotional relations of the contemporary human is a remarkable issue. Researchers of social phenomena have been touching upon the issues of families as well as alternative counterparts, known as alternative forms of married along with family life for an extended time. The issue of loneliness as well as solitude has received considerable attention as well. In this area, through numerous conversations with students associated within the scientific activities of the Interdisciplinary Scientific Circle "Apertum", a research project on the functioning of contemporary singles has been carried out. The result of this project was the collection of data on the various manifestations of the functioning of singles, singles from Kraków, mainly young people, who completed the CAWI (*Computer-Assisted Web Interviews*)¹. Internet questionnaire. The survey was carried out on a group of 607 people in April 2021. The survey contained a series of questions, 47 to be exact, on the life preferences of singles. In this brief research report, merely residual data will be presented regarding the types of singles that respondents consider to be most prevalent in their environment. It will outline the personal position of the respondents in the context of the decision to live independently as well. Evidently the respondents declared themselves to be single when filling in the questionnaire. The starting motive of approaching the issue of singles is the desire to determine values, norms, life goals as well as the image reflecting interpersonal relations in 2021.

1. Research concept. The research concept was built around the theme of singles proposed by two authors. The first one is Peter J. Stein, who distinguished the types of singles taking into account the imensions: the voluntariness of the decision (choice-compulsion), as well as the permanence of the state (temporary or permanent state). The author distinguished the following types of singles:

1. Temporary singles by choice - typically young people, never married or divorced, who postpone the decision to marry for an unspecified time.

2. Temporary singles by compulsion, known as singles of necessity - frequently active, looking for a partner moreover planning to get married within a certain period of time.

3. Permanent singles by choice - people who consciously choose the single lifestyle as well as derive satisfaction from it (unmarried).

4. Forced singles (singles out of necessity) - older people who have never been married as well as divorcees and widowers who wished to get married however was not able to find a suitable partner².

The second author, Arthur Shostak, presents a similar typology, where the four types of singles are listed.

1. The longing single - a person who desires to have a partner, establish a family with him/her, however at the same time has a negative attitude towards life as a single person.

2. The ambivalent single - a person who desires to have a partner, live with him/her, however at the same time has a positive attitude towards single life.

3. The regretting single - desires to live independently however at the same time has a negative opinion of this lifestyle.

¹ D. Mider, (2013). *Jak badać opinię publiczną w Internecie? Ewaluacja wybranych technik badawczych*, „Przegląd Socjologiczny”, 1/2013, Vol. 62, s. 210.

² P. J. Stein, (1981). *Single Life: Unmarried Adults in Social Context*. New York: St. Martin`s Press.

4. The satisfied single - a person who desires to live independently with a positive attitude towards this lifestyle³.

The typology presented by these two authors has become the starting point of numerous studies, in Poland as well, therefore it has been considered the most interesting in the context of the research conducted among the singles from Kraków. The research in Poland as well as its conclusions were conducted, among others, by Aldona Żurek⁴ and Krystyna Slany⁵.

2. Methodology

As previously mentioned, the research was conducted in April last year among 607 singles coming from Kraków as well as its surroundings. The research was accomplished, due to pandemic limitations as well as the possibility of faster access to data, by means of a diagnostic survey method through the CAWI internet survey technique. The first two tables contain basic data on the characteristics of the respondents, i.e. gender and age. As the research was not representative as well as its results will not be generalised since no random sampling was applied, the results obtained during the research were not subjected to additional statistics as well as the presentation of additional variables is not justified.

Table 1

Age in years	Frequency	Percentage
20	201	33,9%
21	81	13,6%
22	55	9,2%
23	62	10,4%
24	71	11,9%
25	36	6,0%
26	20	3,4%
27	16	2,7%
28	12	2,0%
29	8	1,3%
30	7	1,2%
31	7	1,2%
32	2	0,3%
33	5	0,8%
34	1	0,2%
35	2	0,3%
36	2	0,3%
37	2	0,3%
38	1	0,2%
39	0	0%
40	5	0,8%
Suma	596	100%

Source: Own calculations

Table 2

	Female	Male	Total
Frequency	329	271	600
Percentage of the respondents (%)	58,0%	42,0%	100%

Source: Own calculations

3. Analysis of research results

The analysis of this section of the research ought to initiate by capturing the respondents' responses to the basic, fundamental matter of what type of single they define themselves as. Taking into account the research design, four types of singles were assumed in the criteria, furthermore respondents were asked to identify the chosen, most fitting type of the single. The vast majority of the respondents considered themselves to be ambivalent singles, while slightly more than 20% of the respondents considered themselves to be longing singles. Slightly less of respondents

³ A. B. Shostak, (1987). Singlehood. W: M. Sussman, S. Steinmetz (red.), Handbook of Marriage and the Family (s.310-312). New York: Plenum Press.

⁴ A. Żurek, (2008). *Single. Żyjąc w pojedynkę*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

⁵ K. Slany, (2008). *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo NOMOS.

described themselves as satisfied singles while the least number of people (2.8%) described themselves as regretting singles where people live independently as well as have a negative attitude towards living independently. The detailed distribution of responses is presented in Table 3.

Table 3

Types of singles respondents, N=606		
Type of single	Frequency	Percentage of the respondents (%)
The longing single	128	21,1%
The ambivalent single	369	60,9%
The regretting single	17	2,8%
The satisfied single	92	15,2%
Total	606	100%

Source: Own calculations

The question inquired (Table 4) what type of singles, in your opinion, is most frequent in the Polish society?, the respondents answered that the most recognizable, in relation to the previous inquiry in the context of own declarations, the longing singles as well as the ambivalent singles. The results were interestingly divided between two categories (pairs) of inquiries whereas in the second category (satisfied singles as well as regretting singles) the aspect of decision with awareness of decision to live independently is taken into consideration.

Table 4

Types of singles mostly perceived by the respondents, N= 603		
Type of single	Częstość	Procent respondentów (%)
The longing single	231	42%
The ambivalent single	369	35,3%
The regretting single	62	10,3%
The satisfied single	75	12,4%
Total	603	100%

Source: Own calculations

Why, according to the respondents, people are currently single? Among the responses (N=604), the following results were obtained:

(a) Negative attitude towards the institution of marriage along with emotional relationships - 108 people (17.9%);

b) Willingness to focus on themselves, passions, work, etc. - 365 persons (60.4%);

c) Complicated family relationships - 81 people (13.4%);

d) Unrealistic expectations from the partner 304 people (50.3%);

e) Numerous love disappointments - 430 people (71.2%).

Was choosing a single status a mistake for the respondents? The vast majority of the interviewees responded that it is not a mistake (84.5%, i.e. 507 persons). The opposite opinion was held by merely 15,5% of people i.e. 93 respondents where N=600.

Respondents were inquired as well whether the decisions about their condition has been made consciously. The research presented that 53.1% of the interviewees has not made the decision consciously (317 people) furthermore merely 46.9% (280 people) made the decision consciously. Is living independently a difficulty for the respondents? According to the research (N=602) it has not been an obstacle for 63,8% (384 people) whereas it has been a problem for 36,2% (218 people) of the respondents. The interviewees value independence which has been proven by the results as 94,9% of the respondents (572 people) value freedom. Only 5,1% (31 people) are of the opposite opinion. Nowadays a frequent opinion is that the lifestyle as well as work determine living independently, is it accurate according to respondents' opinion? The response to the question is presented in table 5 which presents the opposite.

Table 5

The impact of work on single life, N-601			
	Yes	No	Total
Frequency	251	350	601
Percentage of the respondents (%)	41,8%	58,2%	100%

Source: Own calculations

Conclusions

Taking into consideration the analysis of the research fragment, several interesting conclusions may be drawn. It is observed that the declarations of the respondents with regard to the choice (definition) of single status do not reflect the conclusions from the observation of other people living independently. The research revealed a remarkable aspect of the singles from Kraków participating in the survey - a man who in the vast majority observes himself as a person who desires to have a partner, share common concerns with him however at the same time has a

positive attitude towards living independently. The single values freedom, however in the back of his mind has a cultural reference of bonding with a partner in the future - a clash of innovative reasoning with the traditional view of social roles. The respondents perceive the reason for being single as the willingness to focus on themselves, own life strategy, realizing professional path, realizing interests along with desires. The second important aspect why modern singles prefer to be alone is the unrealistic expectations towards potential partners. Could it be that raising the standard of living, quality of life as well as self-fulfilment is a barrier to finding a similar person? Unfortunately, this matter has not been inquired, which is a pity. The vast majority of respondents do not regret the decision to be single, at the same time slightly more than half of the surveyed has not made this decision consciously. It can be seen that just under half of the respondents made a conscious choice of their state, furthermore the vast majority of the interviewees do not regret the choice. It is significant to note that most respondents do not have a difficulty with living independently moreover the singles cope well with it.

Referenses

Shostak, A.B. (1987). Singlehood. W: M. Sussman, S. Steinmetz (red.), Handbook of Marriage and the Family (s.310-312). New York: Plenum Press.

Mider D. (2013). *Jak badać opinię publiczną w Internecie? Ewaluacja wybranych technik badawczych*, „Przegląd Socjologiczny”, 1/2013, Vol. 62, s. 2010.

Stein, P.J. (1981). Single Life: Unmarried Adults in Social Context. New York: St. Martin's Press.

Żurek, A. (2008). *Single. Żyjąc w pojedynkę*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Slany, K. (2008). *Alternatywne formy życia małżeństwo-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo NOMOS.

TYPES OF SINGLES ACCORDING TO STUDENTS FROM KRAKOW

Szast Mateusz

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

Abstract. This paper is a partial analysis of an excerpt from a large study into the functioning of modern singles in Kraków. Over six hundred people were surveyed in April 2021 using the diagnostic survey method and the CAWI online survey technique. The research was fruitful in terms of implementing the concept of singles proposed by Peter J. Stein and Arthur Shostak, where the types of singles the respondents describe themselves as were analysed, the fact of the conscious choice of their own life strategy as well as the influence of the work on the decision to live independently.

Keywords: single, types of singles, loneliness.

Tytuł w j. polskim: Typy singli według krakowskich studentów

Streszczenie. Niniejszy artykuł stanowi częściową analizę fragmentu dużych badań w zakresie funkcjonowania współczesnych singli w Krakowie. Badniom poddano ponad sześćset osób w kwietniu 2021 roku przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety internetowej CAWI. Badania stały się owocne w zakresie implementacji koncepcji singli zaproponowanej przez Petera J. Steina oraz Arthura Shostaka, gdzie analizowano typy singli jakimi określają się respondenci, fakt ich świadomego wyboru własnej strategii życia, a także wpływ wykonywanej pracy an podjęcie decyzji o życiu w pojedynkę.

Słowa kluczowe: single, typy singli, samotność .

РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ, ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Дубасенюк О.А.

Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-9447-4527

Розвиток системи вищої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей і молоді. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами в суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Інноваційна діяльність в Україні передбачена Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Державною програмою прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку. Актуальність цієї проблеми знайшла своє відображення в положеннях міжнародних документів із проблем розвитку освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції – «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного росту», Педагогічна Конституція Європи (2013) та ін., а також у загальнодержавних документах, що становлять нормативно-правову базу вищої освіти (Закони України «Про професійний розвиток працівників» (2012),

«Про вищу освіту» (2014), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Державна національна програма «Освіта. Україна XXI століття» (1996), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки.

Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами в якісно новій освіті. Сутнісною ознакою інновації є її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Як системне утворення інновація характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище.

1. Теоретичні та методичні засади інноваційної професійно-педагогічної освіти

Визначену проблему можна віднести до міждисциплінарних, оскільки над її розробкою працюють філософи, соціологи, педагоги, психологи та ін. Отже, виникає потреба у підготовці сучасного фахівця, здатного до інноваційної діяльності. Проблеми інноваційного навчання стали предметом дослідження таких учених як І.М. Дичківська, І.І. Коновальчук, О. Остапчук, О.І. Пометун, С.О. Сисоєва, В.О. Сластєнinin, В.І. Слободчиков та ін. (Сисоєва 1999, 193-195; Сластєнин 1997, 2000; Слободчиков 2003).

Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільного функціонування.

Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації (Енциклопедія освіти 2008, 338-340).

Інновації класифікують за об'єктом впливу (педагогічні, соціально-психологічні, організаційно-управлінські), рівнем поширення (системно-методологічні та локально-технологічні) та інноваційним потенціалом нового (радикальні, модифікаційні, комбінаторні). За об'єктом впливу результатами педагогічних новацій є якісні зміни у навчанні та вихованні школярів. Упровадження інновацій спеціально-психологічної спрямованості сприяє покращенню мікроклімату в освітньому середовищі, формує високий рівень культури стосунків між суб'єктами навчально-виховного процесу. Інновації організаційно-управлінського типу забезпечують запровадження сучасних форм і методів управління, сприяють подоланню стереотипів консервативного стилю керівництва, формують нові партнерські відносини. Поширення інновацій системно-методологічного рівня запроваджуються у межах загальної системи. Локально-технологічний рівень інновацій передбачає апробацію особистісно орієнтованих інноваційних методів, систем на окремих об'єктах освіти. Згідно з інноваційним потенціалом нового, радикально нові ідеї – інновації в освіті, що запроваджуються на основі кардинально нових засобів (інформаційно-комп'ютерних технологій, нейролінгвістичного програмування тощо). Модифікаційними називають інновації, спрямовані на вдосконалення змісту, форм, методів" навчально-виховного процесу, організації освіти. Комбінаторними називають осучаснені новації – освітні й педагогічні традиції, адаптовані до нового соціокультурного середовища.

Інновації в системі професійно-педагогічної освіти мають подвійну спрямованість. Вони передбачають зміни не лише в системі власне педагогічної підготовки, але й мають обов'язкове врахування змін, що відбуваються у всіх типах навчальних загальноосвітніх закладів, а також історико-педагогічних тенденцій у цій сфері.

Інноваційні трансформації сучасної освіти (кінець XX – початок XXI століття) окреслені провідними концепціями: традиційною (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістичною (опора на знання як упорядковану сукупність об'єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістичною (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського «Я»).

Активізація сучасного інноваційного руху в Україні сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу (М.М. Гузика, О.А. Захаренка, А.І. Сологуба, М.І. Чумарної та ін.), діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем. Інновації у вищій школі передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організацію науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; в) організацію і проведення конференцій, семінарів і тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу (Дубасенюк 2015, 68).

Інтеграція вищої школи України до Загальноєвропейського освітнього простору пов'язана з проблемами, вирішення яких бачиться у реформуванні системи підготовки кадрів згідно із міжнародними вимогами. В умовах зростання обсягів інформації з багатьох галузей науки, техніки та технології, кардинальних змін у соціальній сфері, висування високих професійних вимог до майбутніх педагогів необхідно інтенсифікувати процес навчання, створити умови для підготовки висококваліфікованих учительських кадрів, використовуючи новітні технології і методики навчання.

У багатьох зарубіжних закладах освіти останнім часом з'явилися так звані гібридні курси (*hybrid courses*). Це специфічна форма поєднання очного і дистанційного навчання, за якої окремі курси студент самостійно вивчає в електронному форматі, що не виключає його безпосередніх контактів з викладачем. Інтегрування дистанційного навчання в очне спірається на нове трактування змісту поняття «дистанціонування студента від викладача», в якому підкреслюється не фізичний, а педагогічний аспект феномена дистанціонування. Останнє тлумачиться як можливість забезпечення з допомогою дистанціонування студента від викладача його більшої автономності, що дозволяє суттєво покращити організацію самостійної роботи.

Інформаційно-аналітична система дистанційної освіти являє собою навчальний комплекс, в якому об'єднано переваги практично всіх форм викладання навчального матеріалу – підручника; навчального посібника для самостійного вивчення матеріалу; конспекту лекцій; методів, посібників до практичних занять, лабораторних робіт та курсового проектування; довідкової літератури. Це – дві підсистеми: 1) мультимедійний комплекс теоретичного матеріалу, практичних занять, лабораторних робіт і вирішення проблем у прикладному програмуванні та 2) інформаційна система аналізу процесу навчання і ступеня засвоєння матеріалу. Такий навчальний комплекс містить систему контролю й аналізу процесу навчання з оцінкою рівня засвоєння матеріалу і підготовкою методичних рекомендацій щодо організації навчання за умов попереднього недостатньо глибокого засвоєння матеріалу. У ньому передбачено багаторівневе тестування з усіх видів навчання.

До складу цілісного курсу дистанційного навчання може входити набір модульних блоків з окремих розділів, що мають свій рейтинг і впливають на підсумкову оцінку знань студентів. Кожна дидактична одиниця може вміщувати: інформаційний блок, тобто теоретичну складову, розроблену на основі гіпертекстових технологій, статичного та динамічного графічного матеріалу; задачі для самостійного розв'язання; контрольні запитання; тестові завдання.

Разом з тим підкреслимо, що головним інноваційним потенціалом будь-якої країни та її регіонів є фахівці у галузі освіти і передусім педагоги. Саме вчителі, на думку Н. В. Кузьміної, закладають підґрунтя всіх професій, працюють з учнями на всіх освітніх маршрутах, забезпечуючи неперервність освіти впродовж усієї життєвої траєкторії і створюють умови для функціонування «соціального ліфту». Світова тенденція підвищення потенціалу фахівців освіти пояснюється переміщенням конкуренції держав у сучасному світі у сферу освіти. Конкуренентоздатними стають країни, сфахівці управління яких усвідомлюють потреби своїх держав. Фахівці освіти є однією із ланок спеціалістів управління державою, оскільки управляють процесами формування людського потенціалу, використовуючи при цьому переваги національних систем освіти (Кузьміна 2008, 5).

Педагоги – головні відповідальні за якість створюваних духовних продуктів в особистісних новоутвореннях випускників загальноосвітніх і вищих освітніх закладів на конкретних етапах освітніх маршрутів. Вони мають професійну підготовку, яку отримали в педагогічних або класичних університетах з відповідних навчальних предметів, що вивчаються на основі офіційно визнаних фундаментальних наук.

Професійно-педагогічна освіта являє собою систему підготовки педагогічних кадрів (учителів, вихователів тощо) для загальноосвітньої школи та інших навчально-виховних закладів у педагогічних університетах та інститутах, педагогічних коледжах, університетах; у широкому розумінні підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі; сукупність знань, здобутих у результаті підготовки (Гончаренко 1997, 252).

Така освіта спрямовується на підготовку педагогів з високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва; з високим рівнем педагогічної компетентності, критичного мислення, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатності запроваджувати цінності демократичної правової держави (Енциклопедія освіти 2008, 735).

Професійно-педагогічна освіта має бути гуманістично спрямованою, тобто реалізувати ідеї гуманізму: вільний всебічний розвиток особистістю своїх здібностей, потреб та інтересів (самоактуалізація особистості); орієнтація особистості на усвідомлений і відповідальний вибір значимих для себе знань, поведінки, вчинків у різноманітних життєвих ситуаціях (Дубасенюк 2015, 70-71).

Модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням традицій, що склалися у вітчизняній вищій школі, з новими ідеями, що пов'язані із входженням України в європейський та світовий освітній простір. Для системи університетської освіти характерні сучасні інноваційні тенденції: орієнтація на європейські та світові освітні стандарти, розвиток багаторівневої освітньої системи, потужне збагачення ВНЗ сучасними інформаційними технологіями, широке включення в систему Internet, розвиток інноваційних технологій навчання, створення університетських комплексів, поширення дослідницько-експериментальної роботи з апробації нових навчальних планів, створення авторських підручників, посібників, навчального забезпечення, розробка освітніх стандартів, нових структур управління тощо (Бордовская, Реан 2001, 128).

Отже, заклади вищої освіти можуть вважатися інноваційними, якщо університет являє собою науково-освітній мегаполіс і виступає як центр науки, освіти, культури; основні принципи розвитку освіти у вищій передбачають зв'язок науки і практики, спадкоємність між рівнями освіти, громадянське виховання, інтелігентність, духовність університетського життя; навчально-виховний процес будеться з урахуванням глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; педагогічна система еволюціонує в гуманістичному напрямку; традиції та інновації, навчальна робота органічно поєднуються з науково-дослідною; збагачення навчання

сучасними технологіями; університизація вищої освіти; самофінансування; оновлення змісту з урахуванням вимог світових стандартів спрямований на саморозвиток вищої школи; розробка нового покоління варіативних підручників і навчальних посібників, орієнтованих на цінності вітчизняної та світової культури, сучасного демократичного суспільства; працює в режимі розвитку та випередження.

Інноваційну спрямованість педагогічної діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення, які вимагають відповідного оновлення освітньої політики, прагнення педагогів до засвоєння та застосування педагогічних новинок. Велику роль відіграє конкуренція вищих навчальних закладів, яка стимулює пошук нових технологій, форм, методів організації навчально-виховного процесу, диктує відповідні критерії щодо підбору науково-педагогічних кадрів.

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку освіти і суспільства загалом зумовлена рядом обставин.

По-перше, як вже наголошувалось, входження України в Європейський простір, впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці зумовлює необхідність докорінного оновлення системи вищої освіти, методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Інноваційна спрямованість діяльності викладачів та студентів передбачає створення, освоєння і використання педагогічних нововведень як вітчизняних, так і зарубіжних учених та педагогів.

По-друге, посилення гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін, введення нових спеціальностей, нових навчальних предметів, елективних курсів потребують постійного пошуку нових організаційних форм, технологій навчання. У зв'язку з цим зростає роль і значення викладача як генератора педагогічних ідей.

По-третє, зміна характеру ставлення викладачів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень. Інноваційна діяльність у цілому зводилася до використання рекомендованих зверху нововведень. Нині інноваційна діяльність набуває все більше вибіркового та дослідницького характеру. Посилюється ступінь свободи викладача, який раніше діяв у жорстко регламентованих умовах.

По-четверте, входження ЗВО у ринкові відносини, виникнення нових типів недержавних навчальних закладів різних форм власності, створює реальну ситуацію їх конкурентноздатності.

Критерії педагогічної інновації. Формування інноваційної спрямованості передбачає використання певних критеріїв, які дають можливість судити про ефективність того чи іншого нововведення.

У науковій літературі виділяють такі критерії: новизни, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду (розрізняють абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни); оптимальності, який сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу, фізичних та розумових сил, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя; можливості творчого застосування інновацій у масовому досвіді, що передбачає придатність апробованого досвіду для масового впровадження у вищих навчальних закладах.

Основна ідея модернізації системи вищої освіти полягає в тому, що ефективність навчання у вищій школі може бути поліпшена завдяки проектуванню і впровадженню новітніх освітніх систем і технологій.

У соціально-психологічному аспекті, на думку В. М. Пінчука (Пінчук 1998, 89) інновація являє собою створення і впровадження різних видів нововведень, які спричиняють зміни в соціальній практиці. Розрізняють соціально-економічні, організаційно-управлінські, техніко-технологічні інновації. Інноваційна діяльність не піддається формалізації, потребує врахування людського фактора, зокрема переборення соціально-психологічних бар'єрів. Подоланню їх сприяють: 1) урахування установок, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки; 2) застосування соціально-психологічних методів активного навчання учасників процесу з метою розвитку в них інноваційних здібностей, формування готовності до сприйняття та участі в інноваційних заходах.

Викладачі Житомирського державного університету імені Івана Франка на основі наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених розробляють інноваційні освітні технології за рядом напрямів:

- *технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів:* формування базових педагогічних знань (О. Є. Антонова), індивідуалізація процесу навчання (В. М. Єремєєва, С. О. Карплюк), забезпечення фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики (О. М. Чемерис), організація самостійної роботи студентів (Н. Г. Сидорчук, О. М. Королюк), підготовка магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти (С. С. Вітвицька), поетапне управління процесом моделювання педагогічних ситуацій (О. Є. Березюк); формування моральних цінностей у майбутніх учителів (О. М. Власенко), особливості діяльності інноваційних загальноосвітніх та вищих навчальних закладів (І. І. Коновальчук); особистісно зорієнтоване навчання (С. Л. Яценко), формування вмій, необхідних для організаторської педагогічної діяльності (О. В. Ілліна);

- *технологія розробки нового покоління підручників та навчальних посібників з педагогічних дисциплін:* з педагогіки школи та історії педагогіки (О. А. Антонова, О. А. Дубасенюк, М. В. Левківський, Н. Г. Сидорчук); з педагогіки вищої школи (С. С. Вітвицька); з методики викладання педагогіки (О. А. Антонова, О. А. Дубасенюк); з етнопедогогіки (О. С. Березюк) з андрагогіки (О. А. Дубасенюк, О. А. Самойленко) та ін.;

- *технології роботи з педагогічно обдарованою студентською молоддю* (О. Є. Антонова, Ю. М. Клименюк);

- *технології соціально-педагогічної підготовки майбутніх учителів:* загальні підходи (Н. А. Сейко, С. М. Коляденко); технології роботи з батьками учнів початкової школи (Т. І. Шанскова), розв'язання

соціально-педагогічних задач (В. А. Ковальчук, І. І. Коновальчук, Н. П. Павлік) (Серця, віддані педагогіці 2019).

Досвід розробки та впровадження інноваційних технологій професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у поєднанні з гуманістично зорієнтованим підходом у навчальному процесі в Житомирському державному університеті засвідчив суттєві зміни у розвитку складових основ професійної майстерності: сформовані цільові установки на ідеї гуманістичної особисто зорієнтованої педагогіки; значно збагатилася мотиваційна сфера майбутніх фахівців щодо готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; розвинулась потреба глибше пізнати сутність різноманітних педагогічних і соціально-педагогічних явищ та процесів; значно підвищився рівень сформованості комплексу педагогічних умінь студентів; розширився та збагатився арсенал сучасних інноваційних методів і технологій, форм і засобів педагогічної взаємодії з учнями; у майбутніх учителів сформована потреба в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку природного потенціалу (Дубасенюк, Сидорчук 2020, 306-313). Отже, гуманістично зорієнтований та інноваційно спрямований навчальний процес професійної педагогічної підготовки вчителів закладає підґрунтя для їхнього особистісного і професійного вдосконалення та здійснюється впродовж життя.

Представлені інноваційні пошуки здійснювалися у Житомирському державному університеті протягом останніх десятиліть.

2. Інноваційний проєкт «Сталий розвиток як інтеграційний чинник наукових пошуків в Україні»

У Житомирському університеті був розроблений інноваційний проєкт сталого розвитку як інтеграційний чинник наукових пошуків. Здійснено роботу з викладачами, молодими дослідниками у межах міжнародного польсько-українського проєкту «Науковий дебют 2011-2015 – «Сталий розвиток», що організовано Бюро професора, доктора хабілітованого Єжі Бузика, посла Європарламенту у Раціборі спільно з НАПН України, Вищою школою менеджersькою у Варшаві та Вищою професійною школою м. Рацібор. Результати дослідження представлено у міжнародних збірниках наукових праць молодих дослідників та на міжнародній конференції у м. Варшава (Республіка Польща). Висвітливо основні ідеї проєкту (Сталийрозвиток 2013, 2015).

Глобалізаційні перетворення у світі, поширення ідей демократизації суспільства, які супроводжуються ринковими перетвореннями, процесами приватизації та іншими трансформаціями в суспільстві, передбачають упровадження принципів сталого розвитку у світі і зокрема в Україні та Польщі як незалежних європейських державах (Шубравська 2005, 36-42; Шубравська 2004).

Сталий розвиток узагальнює в собі процес виживання і відтворення генофонду нації, активізації ролі кожної окремої людини в суспільстві, забезпечення її прав і свобод, збереження навколишнього природного середовища, формування умов для відновлення біосфери та її локальних екосистем, орієнтація на зниження рівня антропогенного впливу на природне середовище й гармонізацію розвитку людини в природі. Україна може забезпечити перехід до сталого розвитку виключно шляхом ефективного використання всіх видів ресурсів, модернізацією виробництва, розвитку науково-творчого потенціалу суспільства для розбудови і процвітання держави.

Мета дослідження: обґрунтувати концептуальні засади та інноваційні підходи до проблеми сталого розвитку, визначити шляхи забезпечення сталого розвитку держави, що має ґрунтуватися на визначенні стратегічних цілей державотворення з урахуванням реалій сьогодення, тенденцій розвитку світового співтовариства, місця і ролі України в Європі та світі.

Основна мета сталого розвитку України – забезпечення динамічного соціально-економічного зростання, збереження якості навколишнього середовища і раціональне використання природно-ресурсного потенціалу, задоволення потреб сучасних і майбутніх поколінь через побудову високоефективної економічної системи, що стимулює екологічну сталість, продуктивну працю, науково-технічний прогрес, а також має соціальну спрямованість. Забезпечення сталого розвитку України ґрунтується на притаманних державі геополітичних, географічних, демографічних, соціально-економічних та екологічних особливостях, з урахуванням яких основними завданнями сталого розвитку є:

– економічне зростання – формування соціально зорієнтованої ринкової економіки, забезпечення можливостей, мотивів і гарантій праці громадян, якості життя, раціонального споживання матеріальних ресурсів;

– охорона навколишнього природного середовища – створення громадянам умов для життя в якісному навколишньому природному середовищі з чистим повітрям, землею, водою, захист і відновлення біорозмаїття, реалізація екологічного імперативу розвитку виробництва;

– добробут – запровадження єдиних соціальних стандартів на основі науково обґрунтованих нормативів бюджетної забезпеченості одного жителя з урахуванням регіональних особливостей;

– справедливість – встановлення гарантій рівності громадян перед законом, забезпечення рівних можливостей для досягнення матеріального, екологічного і соціального благополуччя;

– ефективне (стале) використання природних ресурсів – створення системи гарантій раціонального використання природних ресурсів на основі дотримання національних інтересів країни та їх збереження для майбутніх поколінь;

– стабілізація чисельності населення – формування державної політики з метою збільшення тривалості життя і стабілізації чисельності населення, надання всебічної підтримки молодим сім'ям, охорона материнства і дитинства;

– освіта – забезпечення гарантій доступності для одержання освіти громадян, збереження інтелектуального потенціалу країни;

– міжнародне співробітництво – активна співпраця з усіма країнами і міжнародними організаціями з метою раціонального використання екосистем, гарантування безпечного і сприятливого майбутнього (Гришкін 2005; Дергачова 2004; Онуфрік 2009).

В основі досліджень науковців та молодих вчених постає концепція сталого розвитку, що відкриває перед Україною та Польщею нові перспективи і має сприяти утвердженню інноваційної політики в державі. Виникла необхідність державного регулювання процесів сталого розвитку, визначення етапів розвитку на шляху досягнення країнами відповідного рівня сталого розвитку. Визначено роль та функції держави, які мають виконуватися в процесі реалізації загальної соціально-економічної, екологічної стратегії сталого розвитку. Дослідження науковців та молодих дослідників Житомирської наукової школи здійснюється за певними напрямками.

У межах *першого* напрямку «*Теоретичні засади концепції сталого розвитку*» представлено концепцію ноосферної освіти як шлях до формування здорової особистості та умову реалізації сталого розвитку (О.Вознюк, О.Дубасенюк). Виявлено основний принцип екологічного аспекту концепції сталого розвитку, що пов'язано із забезпеченням коєволюції суспільства і природи, людини і біосфери, відновлення відносної гармонії між ними, націленість усіх суспільних трансформацій на формування ноосфери і забезпечення екологічної безпеки ноосферного розвитку. Проаналізовано різні підходи до трактування поняття «сталий розвиток», визначено міжнародні і внутрішні передумови та чинники (соціально-демографічні, економічні та суспільні) щодо необхідності переходу України до сталого розвитку; окреслено основні науково-організаційні принципи сталого розвитку: науковість, гуманність, відповідність міжнародним нормам, регіональність, структурність, системність; обґрунтовано важливі складові сталого розвитку: економічна, соціальна й екологічна (Т.Кондратенко). Обґрунтовано теоретичні засади сталого розвитку і виділено низку проблем, з якими стикнулось людство на шляху створення моделі життєздатного суспільства та розкрито основні механізми фінансування сталого розвитку: мобілізація ресурсів, вивільнення коштів, податкові надходження, інституційно-організаційні, альтернативні (О.Паламаренко). *І.Дембіцькою* розглянуто історичний аспект сталого розвитку: виділено етапи формування концепції сталого розвитку. Проаналізовано перспективи сталого розвитку у світі під кутом зору міжнародної організації – Глобальний Екологічний Фонд. Відзначено, що діяльність Глобального екологічного фонду (ГЕФ), спрямована не лише на вирішення екологічних, а й глибоко соціальних проблем, які стали нормами життя суспільства. Проте кризова ситуація, що склалася у світі, гальмує роботу ГЕФ, перетворюючи його на ідеологію (Н.Кондратюк).

Другий напрям «*Духовне та творче зростання особистості як чинник сталого розвитку суспільства*» ґрунтується на такому положенні: у центрі концепції сталого розвитку постає людина, оскільки вона сама з її потребами є метою суспільної діяльності, і водночас – чинником досягнення мети. Людина (як ресурс розвитку), з одного боку, є біологічною істотою, з іншого – носієм інтелекту, творцем і споживачем інформації, яка є невичерпним ресурсом розвитку. Тому перехід людства до сталого розвитку приведе до гармонізації взаємодії з природою всієї світової спільноти, формування ноосфери, а мірою національного та індивідуального багатства постають духовні цінності. За цим напрямом обґрунтовано сутність полікультурного виховання (Н.Якса), яке спрямовується на збереження усього розмаїття культурних цінностей та схарактеризовано співіснування багатьох культур, жодна з яких не є домінуючою. *Ю.Костюшко* акцентує увагу на тому, що в сучасних умовах розвитку України проблема формування духовності відображає історичні процеси зміцнення демократичних засад державності і сприяє розвитку української духовності.

Н.Місяць наголошує, що характерною особливістю глобалізованого світу є різного роду економічні, політичні та культурні контакти між країнами, народами і культурами. Дослідниця впродовж тривалого часу вивчає й аналізує діяльність польських громадських організацій Житомирщини в аспекті сталого розвитку українського суспільства. Нею доведено, що на Житомирщині проживає найчисленніша в Україні польська громада, яка складає 49 тисяч осіб і становить 3,5% усього населення області. Польську громаду Житомирщини представляють більше, ніж 100 осередків, які опікуються справами збереження польських традицій та історичної пам'яті, розвитком польської культури, вивченням польської мови, науковими дослідженнями польської тематики, питаннями співпраці з іншими національно-культурними осередками. Зокрема, копітка робота у цьому напрямі здійснена такими житомирськими науковцями як *Н.Сейко* та *С.Коляденко*.

У контексті аксіологічного підходу розглядається організація навчальної діяльності як один із шляхів реалізації освіти. Доведено, що ціннісні орієнтації як важливий структурний компонент навчальної діяльності, за допомогою якої старшокласники зорієнтовані на пізнання самих себе, інших людей та світу через призму цінностей, що виконують певні функції (регулятивну, орієнтувальну, проектувальну) і визначають установку особистості на включення її в активну навчальну діяльність (*В.Сліпчук*). Всебічно схарактеризовано освітньо-виховне середовище навчального закладу як умову сталого розвитку (*В.*

Ковальчук). У визначеному контексті також розглянуто умови розвитку творчо обдарованої особистості. Зокрема, *О. Антонов* досліджує один із пріоритетних напрямів державної політики в Україні – підтримка обдарованих молодих учених, митців, спортсменів – потужного потенціалу творення її майбутнього. Молодим дослідником обґрунтовано сукупність умов (суспільних, економічних, педагогічних, психологічних тощо), необхідних для реалізації проблеми збереження і примноження творчого та інтелектуального потенціалу в Україні; вивчено організаційно-педагогічні умови виявлення і розвитку здібностей та обдарувань дітей та молоді, зокрема у діяльності МАН. *Н. Чулак* також вивчає проблему навчання обдарованих учнів в умовах ЗНЗ на основі експериментального дослідження. Ним запропоновано: використовувати систему педагогічної взаємодії вчителів, батьків та учнів із застосуванням елементів розвивального, проблемного та диференційованого навчання; упроваджувати інноваційні засоби, форми, методи у навчальній та позанавчальній діяльності учнів.

Досліджено проблему розвитку духовної спадкоємності поколінь на прикладі дослідження особистого родоводу, родинних традицій. Традиції, звичаї і обряди – це та наша спільна історія, яка живить і єднає покоління, сприяє долученню молоді до формування високого національного ідеалу, гуманістичного за своїм спрямуванням і змістом, розмаїтого й багатого на форми та способи його вираження (*О. Коломієць*).

У межах *третього напрямку «Соціально-економічні проблеми сталого розвитку»* розкрито економічну стратегію держави у різних сферах, загальний механізм стратегії сталого розвитку та його дієвості, яка забезпечується такими складовими розвитку: правовим, організаційним, фінансовим, економічним, інноваційним, соціальним, екологічним та інформаційним. *М. Федорчук* у процесі дослідження виявляє, що потужний розвиток економіки можливий за умов її інноваційної спрямованості, коли поряд із урахуванням специфічних особливостей країни та національного менталітету вона стане економічною основою для вирішення економічних, соціальних і екологічних проблем у суспільстві, а також зниження диференціації населення та усунення бідності. Підвищення конкурентоспроможності України можливе лише за умов технологічного вдосконалення національної економіки та формування сучасних механізмів інноваційного розвитку. Дослідниця *Н. Блищик* проаналізувала взаємозв'язок економічного розвитку та екологічної безпеки. Перехід української держави до ринкових відносин потребує нового погляду на проблему екологізації суспільного виробництва, глибокого аналізу його складностей та різноманітних зв'язків повного циклу виробництва і суспільного споживання. Крім того, обґрунтовано особливості переходу України за принципами сталого розвитку (*Н. Ярошинська*), що має відбуватися у межах раціонального поєднання ефективного функціонування ринкової системи та державного регулювання економіки, шляхом координації дій у всіх сферах життя суспільства, переорієнтації суспільно-політичних відносин, соціальних, економічних, екологічних і політичних інститутів держави. *О. Євпак* розвиває цю думку з точки зору глобального фінансування сталого розвитку. З погляду студентки, важливе значення для долучення і використання стійкого та довгострокового капіталу для внутрішніх і міжнародних інвестицій мають сприятливі умови для підприємницької діяльності. Відтак, удосконалення структури партнерської співпраці між державним і приватним секторами має вирішальне значення.

Г. Ковальчук проаналізовано стан окресленої проблеми у Швеції як в одній із провідних держав за рівнем розвитку, висвітлено її досвід щодо вирішення питань проблеми сталого розвитку. Зосереджено увагу на діяльності програми «Допомога для розвитку» Швеції (*Styrelsen för internationellt utvecklings samarbete*) у співпраці з Програмою Розвитку ООН в Африканському регіоні. Метою такої діяльності постає запобігання та врегулювання конфліктів, SIDA разом з регіональними організаціями виступає в якості підтримки і платформи для діалогу між країнами.

У контексті четвертого напрямку "*Екологічні аспекти сталого розвитку*" зазначено, що сучасний стан довкілля є критичним, він продовжує катастрофічно погіршуватися. *Ю. Богданець* висвітлює цілі та принципи сталого розвитку, аналізує послідовність їх реалізації на конкретних територіях, наголошує на необхідності впровадження інтегрованих показників сталого розвитку, які створили б можливість цілісно розглянути проблеми екологічного, соціального, наукового середовища і соціально-економічного прогресу нашої держави. Сучасний стан оточуючого середовища постає серйозною загрозою сталому розвитку України. Про це йдеться у дослідженні *Г. Мазур*, в якому аналізуються особливості фотоіндикації динаміки заростання сільськогосподарських угідь лісами. *Ю. Некрашевич* представлено результати дослідження екосистеми міста Житомира, які можуть бути використані для комплексної оцінки рівня антропогенної трансформації урбоекосистем методом біоіндикації. *Н. Канець* уперше для Центрального Полісся представила результати синтаксономічних досліджень лишайникових угруповань цього регіону. Вивчення таких екосистем може бути використано при розробці шляхів моніторингу та охорони природних екосистем з метою збереження цілісності біологічних систем, що є основною прерогативою екологічної складової концепції сталого розвитку.

У межах *п'ятого напрямку висвітлено «Проблеми небезпечної поведінки людини в умовах сталого розвитку»*. На основі опрацювання значного дослідницького матеріалу *Р. Васильєвою* доведено, що сучасне суспільство несе великі матеріальні й людські втрати від нещасних випадків, техногенних аварій, катастроф, стихійних лих. У світі все більше увага приділяється питанням безпеки людини: аналізуються результати різних видів трудової діяльності та проблеми виробничої безпеки й охорони навколишнього середовища, розглядаються теоретичні питання захисту від небезпек природного, техногенного й соціального

походження. Тому одним з напрямів освітніх реформ є підготовка дитини до безпечного життя і діяльності в сучасних умовах.

Проблематика питання формування особистості безпечного типу поведінки стала предметом дослідження *М. Костюк*. Безпечною поведінкою, на її думку, є сукупність учинків, які характеризують загальне ставлення людини до власної безпеки, життя і здоров'я, до безпеки, життя і здоров'я оточуючих, екологічно безпечного природного середовища. Варто сформувані у молоді якості, які притаманні людині безпечного типу поведінки, а саме: пошукова активність, усвідомлення єдності всього живого, почуття впевненості у власних силах для вирішення актуальних проблем, навички гармонійного спілкування тощо.

Значущим чинником формування безпечної поведінки особистості, на думку *Л. Лозовської*, постає сімейне виховання. Нею виділені провідні аспекти виховного впливу сім'ї на формування безпечної поведінки. Ще одним засобом впливу на формування безпечної поведінки є засоби масової інформації (ЗМІ), які стали невід'ємною частиною культури сучасного суспільства. Наступним чинником формування безпечної поведінки є навчальна та виховна діяльність освітніх закладів. *М. Ожгібекова* обґрунтовує думку про те, що засоби масової інформації сьогодні постають потужним механізмом комунікації суспільства, зокрема визначена особлива роль Інтернет-мережі, проаналізовано розвиток так званої «громадської журналістики», що здійснюється щоденно у соціальних мережах. Розглядаються різні види медіа – політичні, розважальні, соціальні, економічні і далі за інтересами та потребами, оскільки характер споживача також не входить лише у рамки «суспільство», але суспільство – категорія більш стала. Доведено, що медіа стають могутнім засобом маніпуляції. Проте, так звана «четверта влада», власною діяльністю демонструє те, якою необхідною є демократія. Дефініція слова «демократія» може існувати у багатьох вимірах. З проблем, які є перед такою дуалістичною системою відносин на перший погляд як «ЗМІ – суспільство», можна виділити такі: недосконалість знань ЗМІ про суспільство та суспільства про ЗМІ; неузгодженість одних медіа з іншими і таким чином одних інформаційних повідомлень з іншими.

У межах шостого напрямку «*Валеологічні проблеми сталого розвитку*» розглянуто один із провідних аспектів сталого розвитку, який реалізовано у процесі формування культури здоров'я підростаючого покоління на засадах розуміння гармонійної єдності природи та людини, залежності здоров'я людини від стану довкілля. Так, *О. Антоновою* проаналізовано проблему здоров'язбереження учнів початкової школи як засіб досягнення сталого розвитку держави. Виявлено особливості роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів, що передбачають необхідність оволодіння вчителем комплексом здоров'язберігаючих технологій, за допомогою яких у молодшого школяра закладається фундамент основ збереження життя та зміцнення здоров'я.

У цьому напрямі *О. Вознюком* досліджено особистісний аспект здоров'я учасників освітнього процесу. Наголошено, що здоров'я людини постає її інтегральною властивістю, яка охоплює характер і рівень інтегрованості організму в навколишнє середовище. У такому розумінні здоров'я (як фізичне, так і душевне) – це запас адаптаційних (приспосувальних) можливостей організму, достатній для того, щоб адаптація до напруги повсякденного існування відбувалася автоматично (без участі свідомості). Відтак, здоров'я – є змінна (функціональна) величина, що характеризує здатність організму відновлювати і підтримувати незмінним гомеостатичну рівновагу.

Вивчено проблему впливу різних типів ландшафтних екосистем на психоемоційну сферу людини (*Р. Іцук*). При цьому представлено аспекти психологічної адаптованості людини у різних типах екосистем, репрезентовано базу для раціонального й обґрунтованого планування дизайну і міського ландшафту та висунуто гіпотези про середовище, в якому відбувалася еволюція людства. Виявлено, що нині геоботанікою нагромаджено велику теоретичну базу знань стосовно угруповань судинних рослин, тоді як дослідження про участь лишайників у них майже відсутні. Ще більш важливою проблемою є відсутність інформації стосовно епілітних екосистем різних рівнів розвитку, у яких лишайники посідають домінуюче положення і які потребують подальшого вивчення.

Показовим є дослідження *М. Хоменко*, яка аналізує проблему виховання гармонійно розвинених та здорових дітей – учнів шкільного віку. Вона наводить результати оцінювання стану здоров'я учнів 1-4 класів м. Коростишева за останні роки, які показують негативну динаміку – погіршення здоров'я дітей. У зв'язку з цим дослідницею пропонується система організаційно-функціональних і психолого-педагогічних настанов, які передбачають інтеграцію багатоваріантних дій, форм, методів, прийомів, освітньо-виховних засобів, що забезпечують високий рівень здоров'я учнів та творче використання цінностей культури здорового способу життя.

У рамках сьомого напрямку «*Інформаційно-мовознавчий аспект сталого розвитку*» розкрито основні проблеми інформаційного аспекту сталого розвитку. *М. Синиця* аналізує роль мультимедійних технологій як активного засобу для засвоєння та отримання практичного досвіду у середній та вищій школах. На думку дослідниці, комп'ютер з мультимедіа в руках педагога стає ефективним технічним засобом навчання, впливаючи на зоровий і слуховий аналізатори. Він оперативно відповідає на дії користувача, підтримуючи справжній зворотний зв'язок. Таким чином, на сучасному етапі сталого розвитку освіти проблема правильного застосування мультимедійних технологій на уроках набуває великого значення, оскільки інтерактивне спрямування мультимедіа здатне структурувати та візуалізувати інформацію, підсилити мотивацію учнів, активізувати їхню пізнавальну діяльність.

У роботі Ю. Мінгальової підкреслено, що розвиток нових інформаційних технологій і впровадження комп'ютерних систем у фінансову, промислову, торгіву та соціальну сфери стали причиною різкого зростання інтересу широкого кола користувачів до проблеми інформаційного захисту (криптографії). Головним завданням криптографії постає: забезпечення конфіденційності, цілісності та автентичності даних, що передаються. Розкрито основні методи криптографічного захисту інформації та їх класифікації. У дослідженні наголошено, що особливу небезпеку незахищений інформаційний простір приховує для дітей та молоді. Інтернет може містити інформацію агресивного чи соціально небезпечного змісту, на що педагогам слід звертати серйозну увагу.

Підкреслена роль мовознавчого аспекту сталого розвитку (Ю. Білоцька). Зазначено, що у всі часи знання мов було свідченням високої культури й освіченості людини, воно дає можливість краще зрозуміти представників іншої культури, їхні цінності, спосіб життя, історію, традиції. Об'єктом дослідження постає процес вивчення польської мови як другої (іноземної). Предметом – закономірності вивчення польської мови російськими школярами. Мета роботи полягає у виявленні особливостей вивчення польської мови російськими школярами. У процесі дослідження вирішувалися такі завдання: зіставити семантику однокорених слів польської та російської мов; розглянути польсько-українські міжмовні омоніми; визначити психологічні закономірності засвоєння польської мови російськими школярами. Відзначено специфіку вивчення польської мови як другої іноземної.

Н. Якимець проаналізовано мовні та мовленнєві засоби вираження негативної оцінки у «Щоденнику» Т.Г. Шевченка. Виявлено, що негативна оцінка більш виразно проявляється на лексичному та синтаксичному рівнях. Суб'єктивність оцінки, її зв'язок з життєдіяльністю людини і залежність від ситуації спілкування, контекстуального оточення роблять її вивчення більш складним. Проблема вивчення семантики оцінки і засобів її вираження пов'язана з визначенням системи цінностей, що є характерним для різних періодів розвитку мови та суспільства. У дослідженні Т. Нікішиової окреслено мовні та мовленнєві засоби вираження позитивної оцінки у «Щоденнику» Т. Г. Шевченка, виявлено деякі індивідуально-авторські особливості передачі ціннісного ставлення: визначено типи оцінювання, що представлені в ідеостилі Т.Г. Шевченка – функціональна, конотаційна і прагматична. У дослідженні виявлено продуктивні для текстів щоденника засоби мови, що виконують аксіологічну функцію на кожному мовленнєвому рівні.

Таким чином, у дослідженнях науковців та молодих учених проаналізовано передумови та шляхи розвитку сталого розвитку в Україні в соціально-економічній, духовній, інтелектуальній, екологічній, правових, інформаційних та інших сферах суспільства. При цьому враховано обставини, що склалися протягом останніх років у світі. Отже, кризові явища, політичні конфлікти, нестабільна ситуація, безробіття, бідність більшості населення людства, змушує шукати вихід з такого становища. Виходом може бути пошук нових концепцій розвитку, серед яких значне місце займає концепція сталого розвитку, спрямована на зміну існуючого устрою, спрямування розвитку суспільства в якісно нове русло, що слугуватиме отриманню позитивному результату у зміні суспільного життя в економічній, політичній, духовній, екологічній сферах.

3.Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції

здійснюється впродовж десяти років у двох таких напрямках:

1. *Розроблення варіативних компетентнісних моделей професійного розвитку педагогів та майбутніх учителів.* Завдання дослідження: 1)проаналізувати теоретичні і методологічні засади професійної компетентності майбутніх учителів в умовах європейської євроінтеграції; 2) виявити особливості андрагогічної компетентності педагогів;3) продовжити дослідження проблеми медіаосвіти та медіакомпетентності педагогів; 4) розробити засоби підвищення психологічної та педагогічної компетентності майбутніх педагогів початкової школи; розробити критерії та показники формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції; 5) створити методики формування професійної компетентності майбутнього вчителя у визначених умовах.

Концептуальні засади досліджуваної проблеми. Інноваційний підхід полягає у створенні цілісної концепції процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції. Обґрунтовано методологічні підходи до визначення сутності професійної компетентності. У процесі дослідження було застосовано комплекс наукових підходів, що підтверджують актуальність та інтегруються з компетентнісним, системним, особистісно зорієнтованим, андрагогічним, діяльнісним підходами. Уточнено сутність базових понять дослідження. Виокремлено критерії та показники професійної компетентності майбутніх учителів і педагогів різних спеціальностей (сфера початкової освіти, математична освіта, музична освіта, медіа-освіта, фізичне виховання та спорт, освіти дорослих). В основу проведеного дослідження покладені концепції філософії неперервної освіти та методологічні положення, що відображають сутність професійної компетентності, психолого-педагогічні ідеї і положення та розкривають сутність професійної компетентності в умовах євроінтеграційних процесів. Виділено основні базові поняття професійної компетентності майбутніх учителів різних спеціальностей, що являють цілісну терміносистему. Це дало змогу проаналізувати сутнісні ознаки вітчизняного та європейського досвіду у визначеному напрямі. Вивчено здобутки європейського досвіду, що втілено у компетентнісних моделях професійно-педагогічної освіти. Теоретичний концепт базується на аналізі, який покладено в основу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Провідна ідея концепції базується на науково обґрунтованому положенні про феномен «компетентність» та виявленні структури професійної компетентності майбутніх

педагогів в умовах європейської інтеграції. Професійна підготовка майбутніх учителів розглядається як цілісна динамічна система, що забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного концептів (Вознюк, Дубасенюк 2021, 83-85; Дубасенюк 2020, 131-137; Вознюк, Дубасенюк 2021, 211-222; Серця, віддані педагогіці 2019).

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтується на положенні, що ефективність формування професійної компетентності майбутніх учителів різних спеціальностей, а також педагогів суттєво зростатиме за умов: розгляду окресленого явища як цілісного динамічного явища, які включають взаємозалежні структурно-змістові компоненти; створення авторської концепції та моделі формування компетентного вчителя на основі використання потенціалу фахових, психолого-педагогічних дисциплін; удосконалення процесу, а також набуде ефективності за умови розроблення її теоретико-методологічних та методичних засад (концепція, структура, критерії, показники, рівні професійної компетентності). Часткові гіпотези: успішність формування професійної компетентності майбутніх учителів суттєво зростатиме за умов: розгляду досліджуваного феномена як цілісного динамічного явища, який включає взаємозалежні структурно-змістові компоненти; розвиток у майбутніх педагогів мотивації до усвідомлення ними важливості набуття високого рівня компетентності; створення авторської концепції та моделі формування компетентного майбутнього вчителя; розробки сучасного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням вітчизняного та європейського досвіду.

Розроблено методологію дослідження, інноваційні методи, засоби, методику, що впроваджено дослідниками у ході виконання роботи; обґрунтовано їх новизну. Визначено методичні засади формування професійної компетентності майбутніх педагогів шляхом запровадження навчально-методичного забезпечення, розробки інноваційних методик та технологій. У процесі дослідження створено новітнє навчально-методичне забезпечення з формування професійної компетентності майбутніх педагогів, що містить навчальні програми, робочі програми, спецкурси, зокрема зі спецкурсу «Андрагогіка з основами акмеології». Крім того, розроблено методичні рекомендації, інструктивно-методичні матеріали до семінарських і практичних занять з педагогічних дисциплін для бакалаврів та магістрів, методичні матеріали до самостійної роботи студентів, відеоматеріали, засоби діагностики рівня компетентності вчителя, які відрізняються спрямованістю на неперервну освіту, на особистісне та професійне зростання майбутнього педагога. Отже, розроблено методичний інструментарій у контексті компетентнісного підходу в умовах євроінтеграційних процесів з метою формування професійної компетентності на основі використання потенціалу соціально-гуманітарних, фахових, психолого-педагогічних дисциплін; комплексного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням вітчизняного та європейського досвіду.

Особливості структури та складових проведення дослідження. Виокремлено етапи наукового дослідження: *концептуально-теоретичний* (обґрунтовано актуальність проблеми, визначено напрями, об'єкт, предмет, мету й завдання наукового пошуку; розроблено концепцію дослідження; проаналізовано стан вивченості проблеми в педагогічній теорії і практиці, систематизовано провідні наукові підходи до її розв'язання); *аналітико-пошуковий* (розроблено програму експериментальної роботи; визначено сутнісні характеристики професійної компетентності педагогів, майбутніх учителів; здійснено аналіз змісту фахових та педагогічних дисциплін, обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення фахових та педагогічних дисциплін); *експериментальний* (упроваджено програму експериментальної роботи, здійснено моніторинг професійної компетентності майбутніх учителів, педагогів; організовано педагогічний експеримент щодо виявлення ефективності реалізації компетентнісних засад у професійно-педагогічній освіті); *оцінно-узагальнюючий* (здійснено статистично-кількісний аналіз основних показників і узагальнено результати експериментальної роботи, сформульовано висновки й розроблено рекомендації). Проведені дослідження підтвердили правомірність висунутих гіпотез, що дало змогу розробити компетентнісні моделі професійної підготовки майбутніх педагогів для різних галузей освіти; удосконалити терміносистему професійно-педагогічної компетентності; здійснити внесок у розробку теорії і практики професійної освіти.

Таким чином, професійна компетентність майбутніх учителів в умовах європейської інтеграції являє собою інтегративне утворення, що включає цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та результативний компоненти. Компетентнісні моделі поєднують різні педагогічні спеціалізації, методики їх запровадження в професійну освіту, зокрема включають методику та технологію підготовки учителів початкової освіти, математичної, музичної освіти, фізичного виховання, освіти дорослих.

4. Компетентнісні стратегії у сфері професійної підготовки майбутнього педагога

Теоретичне значення дослідження, обґрунтування цінності результатів для світової та вітчизняної науки і для продовження фундаментальних та прикладних досліджень.

1) Здійснено фундаментальне дослідження у сфері професійної підготовки майбутнього педагога на компетентнісних засадах: на методологічному, теоретичному та методичному рівнях досліджено проблему контексту підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, виявлено детермінанти її розгляду на міжнародному, національному, інституційному, особистісному рівнях; вивчено проблему неперервної професійної підготовки вчителів біології до профільного навчання учнів; розглянуто процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання

старшокласників з особливими освітніми потребами; проаналізовано проблему професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи. Обґрунтовано концептуальні положення формування професійної компетентності майбутніх учителів, зокрема учитель музики в процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі, а також структурний науково-теоретичний аналіз професійної компетентності вчителя.

2) Розроблено та представлено концептуально-теоретичну модель дослідження проблеми контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. Схарактеризовано модель і структуру спеціалізованої профільно зорієнтованої компетентності як складової професійної компетентності вчителя біології, уточнено критерії, показники, рівні її сформованості. Проаналізовано особливості підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, її концепцію та модель, спроектовано відповідну структуру інклюзивної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, запропоновано критерії оцінювання, показники та рівні її сформованості. Розроблено концептуальну модель формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, що відображає цілісний процес фахової підготовки. Спроектовано модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи.

3) Практичне значення проведених досліджень полягає у: створенні методичної системи контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності та підготовки вчителя біології до профільного навчання учнів як єдності таких складників: теоретико-методичне забезпечення, організаційно-педагогічні інструменти (форми, методи, засоби навчання), підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами; розробці технології реалізації та формування компетентного педагога як складне динамічне утворення системного типу, що ґрунтується на теоретико-методичних засадах і містить методичне забезпечення (навчально-методичне забезпечення: освітньо-професійна програма, навчальні й робочі програми, силабуси, інструктивно-методичні матеріали, посібники, кейси, зокрема, професійно орієнтовані ситуації); організаційно-педагогічні інструменти (форми, методи); технологію та методику реалізації провідних концептуальних ідей дослідження.

4) Доведено цінність результатів для продовження перспективних фундаментальних та прикладних досліджень у сфері вивчення компетентнісних засад педагогічної підготовки, що передбачає подальшу розробку проблеми неперервної контекстної підготовки майбутніх бакалаврів, магістрів до професійної самоорганізації; підвищення кваліфікації викладачів та управлінського персоналу щодо вдосконалення у них компетентності самоорганізації; порівняльний аналіз зарубіжних і вітчизняних практик підготовки викладачів вищої школи. Перспективними вбачаємо розробку теоретико-методичних засад реалізації дуальної освіти вчителів; підготовку педагога до викладання інтегрованих курсів у профільній школі; підвищення ролі неформальної та інформальної освіти у формуванні професійної компетентності вчителя. Актуальною залишається проблема порівняльного аналізу зарубіжних і вітчизняних практик підготовки вчителів різних освітніх галузей; розроблення дидактичного, науково-методичного, інформаційного супроводу процесу підготовки вчителя у мовах дистанційного та змішаного навчання (Вознюк, Дубасенюк 2021, 83-85; Дубасенюк 2020, 131-137; Вознюк, Дубасенюк 2021, 211-222).

5. Теоретичні та практико орієнтовані результати досліджень

для підготовки фахівців у системі освіти, зокрема вищої кваліфікації. Здійснено значний внесок у розробку теорії та практики проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя різних освітніх галузей в умовах європейської інтеграції. *Н.Г. Сидорчук* продовжує організовувати науково-дослідну роботу аспірантів з проблеми «Компетентнісні засади освітньо-виховного процесу в умовах ціложиттєвого навчання» з відповідним науково-методичним супроводом, виданням науково-методичного збірника, а також участю у міжнародних та всеукраїнських конференціях, семінарах (Дубасенюк, Сидорчук 2020, 306-313). *Н.М. Мирончук* обґрунтовано теоретичні засади (концепція та модель, змістово-компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості компетентності самоорганізації майбутніх викладачів вищої школи у професійній діяльності); розроблено методичні засади (методичну систему, методику формування в майбутніх викладачів вищої школи компетентності самоорганізації, відповідне навчально-методичне забезпечення) контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності (Мирончук 2021, 282-289).

Р.К. Романюк досліджено проблему неперервної професійної підготовки (концепцію та модель) учителів біології до профільного навчання учнів на філософському, загальнонауковому і конкретнауковому рівнях методології. Визначено сутність, критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості спеціалізованої профільно зорієнтованої компетентності як складової професійної компетентності вчителів біології профільної школи. Спроектовано методичну систему неперервної підготовки вчителів біології до профільного навчання старшокласників, обґрунтовано її зміст, форми, методи та технології реалізації, створено навчально-методичне забезпечення. Експериментально підтверджено ефективність моделі неперервної професійної підготовки вчителів біології до профільного навчання учнів (Романюк 2021). *Н.С. Щербою* обґрунтовано та систематизовано методологічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до практико зорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами. Схарактеризовано теоретичні основи (проаналізовано термінологічний

апарат дослідження, розроблено концепцію дослідження та експериментально перевірено модель відповідної підготовки), проаналізовано зарубіжний досвід у визначеному напрямі. Розроблено технологію підготовки майбутніх учителів іноземної мови до практико зорієнтованого навчання старшокласників з особливими освітніми потребами, результатом якої є сформована інклюзивна компетентність (Щерба 2021). М.О.Мороз обґрунтовано теоретичні засади і провідні наукові підходи до проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі. З'ясовано сутність базових поняття, здійснено порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду з проблеми дослідження. Спроєктовано систему критеріїв і показників оцінювання рівня досліджуваної компетентності майбутніх учителів музики. Експериментально перевірено авторську концептуальну модель та педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів музики у визначеному напрямі. Розроблено відповідну методику та навчально-методичне забезпечення (Мороз 2019, 215-221).

Н.П. Бірук проаналізовано стан проблеми та наукові підходи до професійно-творчого розвитку педагога-дослідника у педагогічній теорії та практиці, уточнено сутність базових понять дослідження. Визначено структуру, критерії та рівні науково-дослідницької компетентності педагога-дослідника. Досліджено сутність феномену «науково-педагогічна школа». Теоретично обґрунтовано модель професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в середовищі науково-педагогічної школи. Удосконалено зміст, форми та методи професійно-творчого розвитку педагога-дослідника, розроблено й експериментально перевірено технологію її реалізації, що засвідчило підвищення якісного рівня професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника та науково-дослідницької компетентності (Бірук 2000). *А.М. Лайчук* у своєму дослідженні на основі теоретичних методів вивчення інформаційних джерел, узагальнення і систематизації емпіричного досвіду, цілісного наукового аналізу особливостей професійної діяльності та професійно важливих якостей здійснив наукове обґрунтування (розробку моделі готовності майбутніх тренерів-викладачів до розвитку морально-вольових якостей учнів, відповідних педагогічних умов) та практичне розв'язання проблеми підготовки майбутніх тренерів-викладачів до розвитку морально-вольових якостей учнів дитячо-юнацьких спортивних шкіл (упровадження форм, методів, навчально-методичного забезпечення) (Лайчук 2019). *Г.В. Марченко* розглядає особливості впровадження медіаосвіти в Польщі. Здійснила термінологічний аналіз сутності категорії «медіаграмотність». Проаналізувала сутність критичного мислення як необхідний складник медіаосвіти майбутнього вчителя початкових класів в контексті сучасних інноваційних процесів (Марченко 2021).

Результати досліджень було реалізовано В.А. Ковальчук на курсах підвищення кваліфікації вчителів спеціальності «Педагог-організатор», «Керівник гуртків, секцій, студій закладів середньої освіти». У рамках стажування вчителів упроваджуються у практику наукові ідеї дослідників у процесі проведення лекцій, практикумів, семінарів; виконуються науково-дослідницькі проєкти, анкетування, обмін досвідом тощо, що сприяє підвищенню професійної компетентності. Проведені дослідження та практична дослідна діяльність засвідчили зростання рівня професійної компетентності майбутніх учителів та педагогічних працівників різних освітніх галузей.

Висновки

З'ясовано можливості інноваційних компетентнісних стратегій у професійній підготовці вчителя. Здійснено моделювання окресленого процесу засобами практико зорієнтованих методів і технологій; розкрито змістову структуру професійної компетентності у вищій школі. Обґрунтовано результати аналізу ефективності компетентнісних моделей шляхом упровадження розроблених методик. Проведене дослідження щодо інноваційних стратегій у ЗВО не претендує на повноту розкриття визначеної проблеми. Залишаються недостатньо дослідженими питання інноваційних стратегій у контексті сучасних методологічних підходів; науково-методичний супровід окресленого процесу. Перспективи подальших досліджень проблеми вбачаємо у необхідності подальшого компаративного аналізу світового і вітчизняного досвіду щодо застосування інноваційних технологій в умовах освітніх змін; в розробці та впровадженні сучасних інноваційних технологій у процес викладання педагогічних дисциплін.

Наукові джерела

Бірук, Н.П. 2020. «Зарубіжний досвід організації та діяльності наукових шкіл (на прикладі Польщі та Білорусі)» *Українська полоністика*. 18: 128–136.

Бордовская Н. В. 2001. *Педагогіка*. Спб. : Питер.

Вознюк, О.В., Дубасенюк, О.А. 2021. "Modern requirements for building an effective system of higher professional education (Сучасні вимоги до побудови ефективної системи вищої професійної освіти)" *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: збірник наукових праць / за загальною редакцією Л.В. Барановської*. К.: НАУ: 83-85.

Гончаренко, С. У. 1997. *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.

Гришкін, В.О. 2015. *Соціалізація економіки України: теорія, методологія перспективи* Дніпропетровськ: Пороги.

Дергачова, К. 2004. "Концепція сталого розвитку у науково-практичному вимірі." *Політичний менеджмент*. 4: 118-125.

Дубасенюк, О.А. 2020. "Наукові передумови міжнародної україно-польської співпраці у сфері педагогічної освіти." *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. 94: 131-137.

Дубасенюк, О.А. 2015. *Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка.

Дубасенюк, О.А., Сидорчук, Н. Г. 2020. "Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти". *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. 94: 306-313.

Дубасенюк, О. А., Вознюк, О. В. 2021. "Формування комунікативної компетентності учителів початкової школи засобами інтерактивних технологій". *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. 60: 211-222.

Енциклопедія освіти. 2008. / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер.

Кузьміна, Н. В. 2008. *Законои розвитку фундаментального образования в регионе* : программа. Ковров : КГТА.

Лайчук, А.М. 2019. "Педагогічне проектування моральних якостей учнів тренером-викладачем." *Нові технології навчання: збірник праць*. 92: 177-181.

Марченко, Г. В. 2021. "Термінологічний аналіз сутності категорії "медіа грамотність". *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 80: 28–33

Мирончук, Н. М. 2021. "Професійно орієнтовані технології формування риторичної компетентності майбутніх учителів початкової школи". *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. 60: 282-289.

Мороз, М. 2019. "Ціннісно-особистісний критерій професійної компетентності майбутніх учителів музики як об'єкт педагогічного дослідження." *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. 92: 215-221.

Онуфрік, І.П. 2009. "Економічне зростання, сталий розвиток та українські реалії." *Вісник Національного лісотехнічного університету України*. 19: 180-186

Пінчук, В. М. 1998. "Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій." *Освіта і управління*. 2 (3): 89.

Романюк, Р.К. 2021. *Підготовка вчителя біології профільної школи: теорія і практика*. Житомир: Вид. ООО Євенок.

Серця, віддані педагогіці. *Історія становлення і розвитку кафедри педагогіки (до 100-річчя Житомирського державного університету імені Івана Франка)*. 2019. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Сисоєва, С. О. 1999. "Теоретико-методологічні засади підготовки вчителя до педагогічної творчості." *Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект*. К.: Знання.

Сластєнін, В. А. 1997. *Педагогика: инновационная деятельность*. М. : ИЧП "Изд-во Магистр".

Сластєнін, В. А. 2000. "Учитель в инновационных образовательных процессах." *Известия РАО*. 3: 73-79.

Слободчиков, В. И. 2003. *Проблемы научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (концептуальные основания)*. Киров: Наука.

Слободчиков, В. И. 2003. "Проблемы становления и развития инновационного." *Инновации в образовании*. 2: 4-18.

Сталій розвиток: проблематика перспективи / за ред. О.А. Дубасенюк. 2013. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Шубравська, О.В. 2005. "Сталій економічний розвиток: поняття і напрям." *Економіка України*. 1: 36-42.

Шубравська, О.В. 2002. *Сталій розвиток агропродовольчої системи*. К. : Ін-т економіки НАН України.

Щерба, Н. С. 2021. "Структура компетентності майбутнього вчителя іноземної мови в навчанні учнів з особливими освітніми потребами". *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 5: 63-69.

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ У ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Дубасенюк О.А.

Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

Анотація. У дослідженні обґрунтовано теоретичні і методичні засади інноваційної професійно-педагогічної освіти. Доведено, що модернізація системи вищої освіти в Україні характеризується поєднанням вітчизняних традицій з новими ідеями, пов'язаними із входженням України у європейський та світовий освітній простір. Представлено інноваційний проєкт «Сталій розвиток як інтеграційний чинник наукових пошуків в Україні». у межах міжнародного польсько-українського проєкту "Науковий дебют 2011-2015 – "Сталій розвиток". Розкрито теоретичні засади концепції сталого розвитку, проаналізовано духовне та творче зростання особистості як чинника сталого розвитку суспільства. Окреслено соціально-економічні, інформаційні, екологічні та валеологічні проблеми сталого розвитку. Показано особливості інноваційного процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції. Виділено такі аспекти: розробка варіативних компетентнісних моделей і компетентнісних стратегій професійного розвитку та підготовки педагогів. Здійснено тривале експериментальне дослідження,

підтверджено ефективність його теоретичних і практико зорієнтованих інноваційних результатів у сфері професійно-педагогічної освіти.

Ключові слова: інновації, інноваційні технології, інноваційні стратегії, професійно-педагогічна освіта, сталий розвиток, професійна компетентність, компетентнісні моделі.

Abstract. The study substantiates the theoretical and methodological principles of innovative vocational education. It is proved that the modernization of the higher education system in Ukraine is characterized by a combination of national traditions with new ideas related to Ukraine's entry into the European and world educational space. The innovative project "Sustainable development as an integration factor of scientific research in Ukraine" is presented within the framework of the international Polish-Ukrainian project "Scientific Debut 2011-2015 - Sustainable Development". Theoretical principles of the concept of sustainable development are revealed, spiritual and creative growth of personality as a factor of sustainable development of society is analyzed. The peculiarities of the innovative process of formation of professional competence in the prospective teacher in the context of European integration are shown. The following aspects are highlighted: the development of variable competency models and competency strategies for professional development and teacher training. A long experimental study has been carried out, the effectiveness of its theoretical and practice-oriented results in the system of vocational education has been confirmed.

Keywords: innovations, innovative technologies, innovative strategies, professional and pedagogical education, sustainable development, professional competence, competence models.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА КРЕАТИВНОЇ ОСВИТИ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ортинський В.Л.

Доктор юридичних наук, професор, директор Інституту права, психології та інноваційної освіти,
Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
ORCID.ORG/0000-0001-9041-6330

Козловський Ю.М.

Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, заступник
директора з науково-педагогічної діяльності Інституту права, психології та інноваційної освіти,
Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
ORCID.ORG/0000-0003-1006-0130

Актуальною проблемою сучасності є взаємодія закладів професійно-технічної та вищої освіти з метою пошуку та розвитку обдарованої молоді, зокрема у сільській місцевості. Складність моделювання, вивчення, узагальнення і поширення досвіду роботи з розвитку обдарованих учнів пов'язане з ізоляцією сільських закладів професійно-технічної освіти, обмеженими можливостями ефективного функціонування таких закладів, перевантаженням учнів в позанавчальний час, необхідністю підвищення рівня готовності викладацького складу до пошуку, відбору та використання інноваційних методик роботи з обдарованими учнями. Методологічною основою взаємодії є принцип наступності та неперервності у навчанні й синергетичний підхід. У взаємодії закладів професійно-технічної та вищої освіти важливими є широке залучення учнів до продуктивної роботи, взаєморозуміння освітніх і виробничих проблем на основі принципу неперервності освіти. Особливо важливими є використання освітніх мереж в умовах сільських ЗПТО та активізація використання інноваційних форм навчання.

1. Інклюзивна освіта в сучасному суспільстві: інтегративний підхід

Інтеграція у професійній освіті відіграє теоретичну та організаційну роль, формуючи єдині вимоги до фахівців та передбачаючи їх варіювання на різних рівнях створення інтегративних педагогічних систем, зокрема інклюзивної та креативної. Підготовка викладача до роботи зі студентами з різними фізичними та розумовими можливостями має велике значення і вимагає спеціального наукового дослідження. Інноваційна освіта виступає як «процес і результат такої освітньої діяльності, яка, крім підтримання існуючих традицій, стимулює прагнення в майбутніх фахівців внести зміни в існуючу культуру, соціальну сферу, економіку тощо з метою створення нового, конкурентоспроможного продукту, доведення його до споживача і, як результат, – поліпшення якості життя» (Алехин 2014, 12). Такий тип освіти формує також орієнтацію студентів на різні труднощі, що виникають зокрема перед людиною і загалом перед суспільством. Ставиться завдання «не просто засвоювати запропонований викладачем (програмою, підручником) матеріал, але й пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог, самому шукати відповіді і не зупинятися на знайденому як на остаточній істині» (Бехманн 2010, 145). До основних вимог інноваційної діяльності викладача належать його готовність до реалізації інтегративного та особистісного підходів до студентів; здатність працювати як з обдарованими студентами, так і зі студентами з особливими потребами.

У сучасних умовах прийнято Концепцію розвитку інклюзивної освіти (Про затвердження... 2010). Учені досліджували такі аспекти проблеми як наукові засади, проблеми та перспективи впровадження інклюзивної освіти (Мельник, Гурінчук 2011), особи з особливими освітніми потребами та організація їх навчання (Колупасва, Єфімова 2010; Основи Інклюзивної Освіти 2012), створення та розвиток інклюзивного

навчального середовища у професійно-технічних навчальних закладах (Пашенко 2014), інтеграція осіб з обмеженими можливостями в систему вищої освіти (Слозанська 2013) тощо. Водночас проблема інтегративного підходу до інклюзивної та креативної освіти залишається малодослідженою, що й зумовило вибір тематики пропонованої статті.

Аксіологічні позиції деяких сучасних філософських напрямів допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномена інклюзивної освіти та людини з обмеженими можливостями в умовах такої освіти: результати цього осмислення можуть бути застосовні до вирішення онтологічних проблем, таких, як проблема якості буття людини з обмеженими можливостями за наявності й відсутності інклюзивного навчання. Характер вирішення цих проблем визначає особливості соціально-філософського осмислення життєдіяльності і, в першу чергу, освіти, соціалізації і виживання людини з обмеженими можливостями в сучасному світі (Колупаєва, Єфімова 2010).

Інклюзія передбачає зміни, а також неперервний процес навчання та активної участі у житті навчального закладу. Отже, «інклюзивна освіта передбачає: визнання рівної цінності для суспільства всіх учнів і педагогічних працівників; підвищення ступеня участі учнів у навчальному процесі та позанавчальних заходах й одночасне зменшення рівня їхньої ізоляції; зміни у внутрішній політиці навчального закладу, практиці та культурі; подолання бар'єрів на шляху отримання якісної професійної освіти та соціалізації всіх учнів, а не тільки учнів з інвалідністю та з особливими навчальними потребами; аналіз і вивчення спроб подолання бар'єрів і покращення доступності навчальних закладів для окремих категорій учнів, проведення реформ і змін, спрямованих на користь усіх учнів» (Пашенко 2014, 178).

Інтеграція в професійній освіті відіграє теоретичну та організаційну роль, формуючи єдині вимоги до фахівців та передбачаючи їх варіювання на різних рівнях створення інтегративних педагогічних систем, зокрема інклюзивної та креативної. До основних вимог інноваційної діяльності викладача відносяться його готовність до реалізації інтегративного та особистісного підходу до студентів; здатність працювати як з обдарованими студентами, так і зі студентами з особливими потребами. Аксіологічні позиції деяких сучасних філософських напрямків допомагають аналізувати проблеми ціннісного ставлення до самого феномену інклюзивної освіти та людини з обмеженими можливостями в умовах такої освіти. Основні завдання в обґрунтуванні теоретичних підходів полягають у розробленні концепції інноваційної діяльності викладача вищого технічного навчального закладу; розробленні і впровадженні концептуальної моделі синергетично-фрактальної системи діяльності вищого технічного навчального закладу; інтеграції видів інноваційної діяльності; урахуванні особливостей роботи зі студентами як з обдарованими, так і з особливими потребами; розробці методик інклюзивної та креативної освіти для вищих технічних навчальних закладів; діагностиці готовності науково-педагогічних працівників до такої діяльності; використання особистісно зорієнтованого підходу, оскільки саме він узагальнює й орієнтує усю педагогічну систему на потреби і можливості студента і реалізується лише у взаємодії з іншими загальнонауковими підходами, такими як інтегративний, інформаційний, діяльнісний, креативний, інклюзивний та синергетичний.

Відповідно, інноваційні методики креативної та інклюзивної освіти базуються на розвитку інтегрованих інноваційних програм; розробці шляхів оптимізації діяльності викладача; формуванні готовності викладача до інноваційної діяльності з різними категоріями студентів; одночасному забезпеченні умов для навчання як обдарованим студентам, так і студентам з особливими потребами, створенні інтегративних проєктів щодо інклюзивного та креативного навчання.

Перевагами інтегрованої системи є те, що вперше питання інклюзивної та креативної освіти розглядаються в єдності в контексті інтеграції у навчально-виховний процес вищого технічного закладу освіти; акцентується увага на підготовці, розвитку та діагностиці готовності викладачів до інноваційної діяльності на усіх рівнях від методологічного до методичного.

Інтеграція всіх видів діяльності викладачів дозволяє забезпечити рівні умови для навчання як обдарованим студентам, так і студентам з особливими потребами в природних умовах навчально-виховного процесу. Такому підходу відповідають три групи методик: інноваційні методики загального характеру; інноваційні методики для інклюзивної освіти; інноваційні методики для роботи з обдарованими студентами.

Кожне з теоретичних положень передбачає практичну можливість реалізації у педагогічному процесі ЗВО, посилює, доповнює та оптимізує його на певному рівні: концепції (регулює інноваційну діяльність викладача на рівні адміністрації ЗВО щодо інклюзивної та креативної складових педагогічного процесу); концептуальної моделі (забезпечує функціонування інноваційної діяльності як цілісної системи на рівні факультетів, кафедр та науково-педагогічних колективів); методик інклюзивної та креативної освіти (реалізується концепція та модель на рівні конкретних навчальних дисциплін та їх циклів); педагогічних умов реалізації методик (базується на розробленні інтегративних проєктів, оптимізації педагогічного процесу, діагностики ефективності інноваційної діяльності викладача тощо).

Дослідження проблем інклюзії не може залишити без уваги питання етики – норм і правил людської поведінки, обов'язків людей стосовно один до одного в умовах спільного навчання, проблему формування сутності інклюзивного освітнього середовища під впливом гуманістичної етики. Останніми роками увагу дослідників привертають проблеми педагогічної деонтології – боргу, моральних вимог і нормативів як специфічної для моральності форми прояву соціальної необхідності в професійній діяльності педагога, у тому числі педагога, що працює в умовах інклюзії.

2. Інноваційні методики в умовах інклюзивної та креативної освіти: інтегративна система діяльності викладача

В останні роки загострилися суперечності між теоретичними вимогами інноваційної педагогіки у професійній школі та практикою використання традиційних методів навчання. Ці суперечності окреслюють проблему розробки та використання методів навчання на основі принципово нових підходів, зокрема інтегративного. Важливе практичне завдання покращення якості вивчення фундаментальних дисциплін у системі професійної освіти тісно пов'язане з науково обґрунтованим аналізом інноваційних методів навчання та конкретизацією їх застосування в окремих дидактиках.

Інтеграція визначається як *інноваційна ідея*, що сприяє розвитку освітнього процесу в професійній школі та досягненню мети формування у майбутнього фахівця професійно-особистісних цінностей, закладених у різних навчальних предметах. Освітній процес, заснований на ідеї інтеграції, характеризується цілісністю, системністю і комплексністю, включаючи гуманізацію і фундаменталізацію змісту освіти, єдиний підхід до взаємодії природи, людини, суспільних відносин і культури. Розвиток освітнього процесу на основі ідеї інтеграції передбачає створення умов для формування у майбутніх фахівців цілісної картини світу, здатності системного, інтегрованого способу мислення, уміння розглядати явища в їх взаємозв'язку і динаміці. Проблема розробки інноваційних методів навчання успішно вирішується сьогодні, однак вона породжує нову, складнішу проблему – групування великої кількості нових методів, впровадження їх у реальну практику роботи викладача. Особливо складною ця проблема є у професійно-технічній освіті.

«Методика є прикладною наукою, – зазначає С. У. Гончаренко, – що за своїм змістом і завданнями є дуже близькою до комплексу технологічних наук. Іноді, особливо в зарубіжній (англійській, німецькій, польській, чеській) літературі замість терміна «методика» використовують термін «конкретна дидактика». Вважається, що конкретна дидактика досліджує теоретико-методологічні проблеми організації вивчення того чи іншого навчального предмета: організацію процесу навчання й виховання, типи і структуру уроків, види навчальних занять, контроль знань учнів, розвиток їхніх пізнавальних інтересів тощо. А рекомендації щодо вивчення конкретного навчального матеріалу розробляє конкретна методика» (Гончаренко 2000, 9). У сучасній українській мові термін «методика» означає сукупність методів навчання чогось, а також науку про методи навчання. Слово «методика» походить від давньогрецького слова «methodike», що означає в перекладі сукупність методів. Проте зміст слова «методика» не вичерпується цим значенням. Він подвійний: з одного боку, це сукупність методів, а з другого – наука про методи навчання. Вживання одного й того самого терміна в різних значеннях створює незручність: іноді методику плутають як наукову дисципліну і як сукупність методичних рекомендацій учителів.

Можливості інтеграції як загальнонаукової методології у найширшому розумінні полягають у забезпеченні єдності філософських, загальнонаукових і спеціальних аспектів педагогічної науки. У такому контексті питання статусу філософії освіти відходить на другий план. Віддаючи належне необхідності як філософського, так і педагогічного аналізу освітніх явищ і процесів, найбільш суттєвим ми вважаємо методологічний аналіз. Саме в його межах може здійснюватися конструктивна інтеграція філософських, загальнонаукових і педагогічних засад конкретних досліджень.

Майбутня система освіти вимагатиме корінного перегляду більшості уявлень про традиційну освітню практику, оскільки сьогодні «необхідна така модель навчального процесу, яка дозволила б розкривати і розвивати творчий потенціал, формувати в учнів готовність діяти: адже чим більше видів діяльності з меншими витратами може здійснити навчений, тим ідеальніша система його підготовки з точки зору надсистеми (суспільства)» (Чернилевский 2002, 311). Реально захищеною у соціальному відношенні може бути лише широко освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї діяльності у зв'язку зі зміною технологій або вимог ринку. «Вузкопрофесійна підготовка у будь-якій конкретній галузі повинна поступово зникати з системи освіти, переходячи у сферу виробництва й іншої професійної діяльності. Одним із найважливіших завдань розвитку сучасної освіти є включення циклу загальних природничонаукових дисциплін у гуманітарну освіту і відповідно циклу загальних гуманітарних дисциплін у природничо-наукову і технічну освіту. Чекає свого конструктивного вирішення проблема інтеграції фундаментальної освіти і професійного навчання. Освіта стає неодмінною умовою і засобом досягнення *інтеграції* суспільних, наукових і виробничих сил суспільства» (Чернилевский 2002, 15-16).

Інноваційні методики пов'язані з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості. Вони «виходять за рамки діючих нормативів, створюють нові нормативи особистісно-творчої, індивідуальної спрямованості діяльності вчителя, нові педагогічні технології, що реалізують цю діяльність» (Сластенин 1997, 7). При оцінці як наукових педагогічних досліджень, так і передового досвіду показник новизни вважають одним із найважливіших. Центральним питанням тут є уміння визначати, в чому полягає сутність нового. У багатьох випадках старе – це не те саме, що і нове. Наприклад, «навчальний предмет або методика через декілька років перестають бути новими, але не стають і старими, а тим більше застарілими» (Бургин 1989, 38). Прогресивні інновації виникають, як правило, на науковій основі, а випадкові знахідки є винятками з правил. На суто емпіричній основі виникає лише прожектерство, тобто нерелевант для практики пропозиції.

Для позначення новацій, заміни чого-небудь новим існує англійське слово «novation». Інновація ж означає таке нововведення, яке здійснюється в системі за рахунок її власних («in» – всередині) ресурсів (резервів) (Подласый 2001, 180). Основними *складовими освітньої інноватики* є: теорія створення інновацій

у системі освіти (педагогічна неологія); методологія сприйняття, оцінки й інтерпретації нового в науці; технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій (Волошин 2001, 189). Ці складові утворюють суть освітньої інноватики, які цементує система взаємопов'язаних понять і структурованих положень теоретичної освітньої інноватики.

Доцільно розглянути нововведення стосовно їх відношення до тієї або іншої частини навчально-виховного процесу. На цій основі виявляються типи нововведень: у змісті освіти; у методиках, технологіях, формах, методах, прийомах, засобах навчально-виховного процесу; в організації навчально-виховного процесу; в управлінській системі навчального закладу.

Узагальнюючи аналіз основних понять інноваційної педагогіки, нині з інноваційної педагогіки в окремий підрозділ виділяють інноваційну професійну педагогіку (професійну неологію), яка має ряд специфічних особливостей (Мамрич 2003).

Основні завдання в обґрунтуванні теоретичних підходів полягають у розробленні концепції інноваційної діяльності викладача ЗВО; розробленні й впровадженні концептуальної моделі синергетично-фрактальної системи діяльності ЗВО; визначенні критеріїв та показників інноваційності; обґрунтуванні методичних засад інноваційної діяльності, зокрема, інтеграції видів інноваційної діяльності; урахуванні особливостей роботи зі студентами як обдарованими, так і з особливими потребами; розробці методик інклюзивної та креативної освіти для вищих технічних навчальних закладів; діагностиці готовності науково-педагогічних працівників до інноваційної діяльності; виявленні педагогічних умов інноваційної діяльності викладача; створенні інтегративних проєктів щодо інклюзивного та креативного навчання у ЗВО; оптимізації педагогічного процесу в контексті інноваційних підходів; удосконаленні діагностики ефективності інноваційної діяльності викладача ЗВО; виявленні особливостей кваліфікаційних та магістерських робіт в умовах інноваційного навчання; подальшому розвитку положень щодо сутності, змісту та методик інноваційної діяльності викладача ЗВО.

Як провідний парадигмальний підхід нами обрано особистісно зорієнтований, оскільки саме він узагальнює й орієнтує всю педагогічну систему на потреби і можливості студента. Водночас цей підхід реалізується лише у взаємодії з іншими загальнонауковими підходами, такими як інтегративний, інформаційний, діяльнісний, креативний, інклюзивний та синергетичний. Обґрунтування використання цих підходів базується на загальнопедагогічних принципах інтеграції освіти, проблемності навчання, самоорганізації складних систем, індивідуалізації змісту освіти, персоналізованого навчання в умовах ліно-освіти; моніторингу інновацій та діагностики їх ефективності; управління інноваційними процесами тощо. Відповідно, інноваційні методики креативної та інклюзивної освіти базуються на розвитку інтегрованих інноваційних програм; розробці шляхів оптимізації інноваційного діяльності викладача; формуванні готовності викладача до інноваційної діяльності з різними категоріями студентів.

Основними складовими структури інтегративної системи є концепція інноваційної діяльності викладача ЗВО, яка містить усі ключові положення від суто теоретичних до практичних методик та побудована на цій основі модель синергетичної системи інноваційної діяльності викладача ЗВО з визначеними критеріями та показниками інноваційності, відповідні педагогічні умови та методики інноваційної діяльності, а також цілісний навчально-методичний комплекс з інформаційно-комп'ютерною підтримкою та педагогічним супроводом. Особливості цієї структури полягають в акцентуванні інтегративних зв'язків між складовими системи, одночасним забезпеченням умов для навчання як обдарованим студентам, так і студентам з особливими потребами, а також створенні інтегративних проєктів щодо інклюзивного та креативного навчання у ЗВО, оптимізації педагогічного процесу в контексті інноваційних підходів тощо.

Теоретичні концептуальні засади спираються на методологічні основи педагогічної науки, такі як категорії розвитку, якості, оптимізації; загальні положення педагогічної психології (особистість, креативність, обдарованість, структура діяльності), соціології та колекційної педагогіки (студенти з особливими потребами), загальнонаукові підходи та принципи інтеграції, синергетики, управління, інклюзії та креативності), а також положення щодо побудови концептуальної моделі синергетико-фрактальної системи інноваційної діяльності викладача ЗВО.

Перевагами інтегрованої системи є те, що вперше питання інклюзивної та креативної освіти розглядаються в єдності в контексті інтеграції у навчально-виховний процес ЗВО; акцентується увага на підготовці, розвитку та діагностиці готовності викладачів до інноваційної діяльності на всіх рівнях, від методологічного до методичного: вирішення цих питань як цілісної проблеми на засадах інтегративного та особистісного підходів дасть змогу гармонійно підвищити якість професійної діяльності викладача вищої школи та рівень підготовки майбутніх фахівців за рахунок актуалізації їхніх внутрішніх резервів, що відрізняє наше розуміння поняття «інновація» від терміна «новація», де вимагаються значні допоміжні та зовнішні засоби. Очікувані результати спрямовані на вирішення двох взаємопов'язаних проблем професійної освіти, що зумовлені глобальними тенденціями сучасного суспільства: забезпечення рівних прав і умов на освіту усім без винятку студентам (креативна, інклюзивна та інноваційна освіта); розвиток педагогічного професіоналізму викладача ЗВО, що забезпечить підвищення професійної компетентності випускників ЗВО та, своєю чергою, підвищення ефективності професійної діяльності вітчизняних інженерів і розвиток відповідних галузей науки й техніки України.

Інтеграція усіх видів діяльності викладачів дозволяє забезпечити рівні умови для навчання як обдарованих студентів, так і студентів з особливими потребами в природних умовах навчально-виховного процесу. Такому підходу відповідають три групи методик: інноваційні методики загального характеру; інноваційні методики для інклюзивної освіти; інноваційні методики для роботи з обдарованими студентами.

Кожне з теоретичних положень передбачає практичну можливість реалізації у педагогічному процесі ЗВО, посилює, доповнює та оптимізує його на певному рівні:

– концепції (регулює інноваційну діяльність викладача на рівні адміністрації ЗВО щодо інклюзивної та креативної складової педагогічного процесу);

– концептуальної моделі (забезпечує функціонування інноваційної діяльності як цілісної системи на рівні факультетів, кафедр та науково-педагогічних колективів);

– методик інклюзивної та креативної освіти (реалізується концепція та модель на рівні конкретних навчальних дисциплін та їх циклів);

– педагогічних умов реалізації методик (базується на розробленні інтегративних проєктів, оптимізації педагогічного процесу, діагностики ефективності інноваційної діяльності викладача тощо).

Очікувані науково-прикладні результати впровадження результатів проєкту матимуть низку позитивних ефектів, зокрема:

– соціальний (реальне забезпечення прав кожної людини на вищу професійну освіту, незалежно від її фізичних можливостей; посилення особистісного підходу до студентів, що позитивно впливає на мотивацію навчання; полегшення адаптації студентів з особливими потребами у навчальному, а потім професійному колективі);

– економічний (інноваційний підхід передбачає перш за все актуалізацію внутрішнього потенціалу людського капіталу, а залучення зовнішніх джерел є другорядним; авторські методики побудовані на засадах інтеграції, що дозволяє зекономити навчальний час та спрямувати його на підвищення якості професійної підготовки).

3. Креативна неперервна освіта у системі закладів професійно-технічної та вищої освіти

Належний рівень творчого, інтелектуального потенціалу будь-якої країни – основний чинник впливу на її розвиток як загальний, так і на економічний розвиток. Це значною мірою стимулює зацікавленість проблемами обдарованості, творчості, які поступово стають послідовною державною політикою, характерною постійними пошуками, вихованням, навчанням і розвитком обдарованої молоді. У цьому сенсі сучасний соціально-економічний розвиток суспільства ставить нові завдання перед освітньою галуззю щодо підготовки фахівців, здатних сформувати інтелектуальний потенціал нації.

Одним з аспектів підтримки обдарованих дітей, що навчаються у закладах професійно-технічної освіти, є створення спеціальних умов для продовження навчання. Висвітлення саме цих проблем роботи з обдарованими учнями на основі взаємодії із ЗВО у педагогічній літературі є недостатнім.

Сучасний етап розвитку професійної освіти характеризується глибокою перебудовою, важливою рисою якої є орієнтація на особистість обдарованого учня. У педагогічному середовищі панує думка, що в закладах професійно-технічної освіти йдуть учні, яким не під силу здобувати освіту у закладах вищої освіти чи школах для обдарованих дітей, однак варто пам'ятати, що кожна дитина є по-своєму талановитою та обдарованою. Слід зазначити, що не менше 10% учнівського середовища закладів професійно-технічної освіти можна віднести до обдарованої молоді, у той час, коли лише 2–3% реалізують себе згодом як обдаровані (Гриценко 2012). Нерідко причиною цього є те, що навчальний процес здебільшого зорієнтований на «середнього учня», а рівень готовності викладачів до навчання обдарованої молоді за індивідуальними програмами розвитку й обрання напрямів роботи з ними є недостатнім, що в підсумку обмежує можливості розвитку цих здібностей. «З одного боку, ці умови підвищують планку вимог, пов'язаних зі статусом інтелектуальної переваги, а з іншого – позбавляють обдарованої дитини можливості подальшого випереджального розвитку тим, що змушують її вчитися в темпі, розрахованому на середнього учня. Бо спроби всередині класної диференціації учнів за рівнем розумових здібностей проблему не вирішують» (Гильбух, Гарнец, Коробко 1990, 154).

Основними вимогами до принципу неперервності освіти є інтеграція загальної й фахової освіти, виокремлення її поглибленої базової й диференційованої, динамічно змінної складової як запоруки сталого збільшення культурно-освітнього рівня, спілкування й пізнання суб'єкта новітньої освіти. Розробляючи структурно-логічну схему планів і програм навчання, необхідно враховувати після кожної фази навчання потреби здобуття майбутнім фахівцем належної професійної кваліфікації. Взаємодія ЗПТО та ЗВО передбачає також створення особливих структур – навчально-виробничих об'єднань, у межах яких учні можуть паралельно навчатися на підприємстві та в навчальному закладі.

Професійна орієнтація не закінчується вибором спеціальності та вступом до закладу освіти і передбачає подальший розвиток професійних інтересів майбутніх фахівців. Власне впродовж професійного навчання активізується зацікавлення виробничими результатами, ефективною працею, фаховою кар'єрою. Отримання фаху слугує особистісно-індивідуальним розвитком учнів і студентів, який формують самосвідомість, ціннісні орієнтації, компетентність. Продовження освіти обдарованих випускників закладів професійно-технічної освіти це питання як профорієнтації, так і взаємодії закладів вищої та професійно-

технічної освіти. Така взаємодія спрямована на забезпечення розвитку як професійних, так і духовних, розумових, творчих, вольових, пізнавальних та діяльнісних рис особистості.

До напрямів ефективної взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти належать: урахування вміння учнів застосовувати на практиці нові технологічні процеси, передові прийоми і методи праці; активне гуманітарне спрямування навчального процесу, поєднання соціальних і фахових знань, емоційно-ціннісна практика розуміння взаємозв'язку «людина-техніка»; власне людина через предмети навчання й технічні об'єкти тощо. Усе це має враховувати система навчально-виробничої практики, аби сформувати духовний тип особистості фахівця (Ляшенко, Євтодюк 2002, 135). Ще одним напрямом ефективності взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти є долучення учнів до завзятої продуктивної роботи, взаєморозуміння й взаємопроникнення освітніх і виробничих проблем. Взаємодія закладів вищої та професійно-технічної освіти передбачає також створення особливих структур – навчально-науково-виробничих об'єднань, в межах яких учні можуть паралельно навчатися на підприємстві та в закладі освіти. Створення навчально-науково-виробничих об'єднань спрямоване на перебудову організаційних структур в системі «навчальний процес – наука – виробництво» і перехід до підвищення рівня підготовки спеціалістів для конкретної галузі виробництва. Фахівці підприємства, які працюють у навчальних закладах за сумісництвом, беруть безпосередню участь у розробленні та впровадженні навчальних планів і програм, спеціальних курсів навчання, методичних рекомендацій, планів виробничої практики.

Процесуальна і сутнісна сторона взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти має бути теоретично обґрунтована на інтеграційному рівні. Ми визначили ключові питання взаємодії між закладами вищої та професійно-технічної освіти у роботі з обдарованою молоддю: доцільність побудови індивідуального освітнього маршруту обдарованого учня з урахування його бажань та можливостей подальшого навчання; закладам вищої освіти доцільно якнайширше включатися у профорієнтаційну взаємодію з закладами професійно-технічної освіти, де учні вже визначилися з вибором професії; взаємодія передбачає створення навчально-науково-виробничих об'єднань; основою мережної взаємодії є принцип неперервності у навчанні, що забезпечує взаємодію освітніх середовищ закладів вищої та професійно-технічної освіти, створюючи своєрідний «місток» між ними.

Результатом такої взаємодії стає інтегрований освітній простір закладів вищої та професійно-технічної освіти щодо роботи з обдарованими учнями. В його межах передбачається узгодження та вироблення єдиних критеріїв обдарованості учнів, створення спільних проектів науково-дослідної роботи, взаємодія науково-педагогічних та інженерно-педагогічних працівників за профілями підготовки учнів. Зокрема протягом останніх років накопичено позитивний досвід щодо упровадження наскрізних інтегрованих навчальних планів і програм, науково-методичного забезпечення спільної діяльності закладів вищої та професійно-технічної освіти.

4. Створення спільних структур

Створення навчально-виробничих об'єднань спрямоване на перебудову організаційних структур в системі «навчальний процес – наука – виробництво» і перехід до підвищення рівня підготовки спеціалістів для конкретної галузі виробництва. Фахівці підприємства, які працюють в навчальних закладах за сумісництвом, беруть безпосередню участь у розробленні та впровадженні навчальних планів і програм, спеціальних курсів навчання, методичних рекомендацій, планів виробничої практики.

Особливо цікавими та сучасними є освітні мережі, серед яких виділяють три типи:

– *інституційні мережі* – визначається як сукупність інституцій, які виконують повну функцію (мережа закладів освіти, мережа бібліотек тощо). Наприклад, «мережа школи» – навчає дітей. Для цього типу суттєвим є розташування «вузлів» мережі у просторі. Найчастіше мова йде про так звану «районну мережу».

– *інформаційні мережі*. Між школами, які реалізують різні освітні програми, виникає необхідність встановлення різного роду зв'язків, що забезпечують мережі. Просторове розташування вузлів мережі не має значення, водночас, важливою стає підтримка людських стосунків. Прикладами такої мережі є Інтернет-мережа, мережні спільноти вчителів.

– *соціально-функціональні або контактні мережі*. Вони підтримують / породжують нові людські стосунки різних і несхожих один на одного учасників мережної взаємодії; їхнє завдання – не лише «повідомлення» будь-чого, а й вироблення нового зв'язку, досягнення зміни суб'єктів взаємодії.

Виходячи з цього, виділяють такі рівні мережної взаємодії: рівень обміну інформацією (обмін відомостями, налагодження дієвих інформаційних потоків між закладами освіти); рівень розподілу обов'язків, який передбачає залучення до мережі різноманітність шкіл, їх спрямованість на задоволення різних освітніх потреб громадян; рівень формування соціально-педагогічних норм (школи домовляються між собою щодо загальних критеріїв оцінювання одна одної (здоров'я, комп'ютерна грамотність учнів тощо); рівень ресурсного обміну між освітніми закладами. У закладах мережі з'являються загальні ресурси різних типів (загальна мережна бібліотека, кадри, фінанси тощо); рівень реалізації освітніх програм. Учень має змогу обирати кілька шкіл, де він може навчатися. Мережі підлаштовуються під типологію індивідуальних освітніх програм учнів (Ястребова, Варещька, Гашенко, Кондратова 2010).

Існує певна специфіка взаємодії суб'єктів мережі, оскільки потрібно: постійно докладати зусиль, організовувати зустрічі й переговори, враховувати «контексти», у яких завше перебувають партнери по

мережі, враховувати не лише наявність лідера, готового відповідати, а й чималої кількості людей із таким самим бажанням. Такі освітні мережі є надзвичайно актуальними для сільських ЗПТО.

Для обдарованих учнів ЗПТО проводиться певна робота, пов'язана, в основному, з конкурсами професійної майстерності та тренувальними фірмами. Предметні олімпіади та гурткова робота у ЗПТО поширені значно менше, ніж у загальноосвітніх школах, ліцеях та гімназіях. Особливостями сільських ЗПТО є їх значна ізольованість і обмеження можливостей учнів, пов'язаних з географічним розташуванням населеного пункту. Надто складною є ситуація у віддалених селах, де випускники ЗПТО часто обмежені чітким спрямуванням на конкретну роботу з першого дня навчання, що суттєво знижує мотивацію до творчості. Останніми роками ситуація покращилася за рахунок стрімкого розвитку засобів зв'язку та можливостей інформаційно-комунікаційних технологій. Однак можливості ці використовуються далеко не повністю. Якщо відволіктися від технічних та соціальних причин (складність роботи Інтернету, перебої у подачі світла тощо), то виявилось, що в усіх сільських ЗПТО, зокрема віддалених, є значний потенціал для роботи з обдарованими учнями на основі використання та трансформації досвіду ЗВО, сільських шкіл та окремих ЗПТО. Передусім це широке використання інноваційних технологій та тісна взаємодія з профільними вищими навчальними закладами.

Узагальнення досвіду дозволяє стверджувати, що актуальними залишаються традиційні форми роботи з обдарованими учнями (гуртки, предметні олімпіади, факультативи, МАН, НТУ, виставки, презентації, конкурси фахової майстерності, турніри, фестивалі, науково-практичні конференції тощо), більшість з яких доцільно проводити у взаємодії з ЗВО. Це в першу чергу конференції, конкурси, виставки та олімпіади. Для таких форм взаємодії так само традиційними залишаються пошук талановитих дітей та педагогічна підтримка їх особистісного та професійного розвитку (Федоришин, 2004).

Узагальнення досвіду та теоретичний аналіз проблеми дозволили обґрунтувати відповідну модель, яка складається з трьох компонентів.

1-ий компонент. Особливості сільських ЗПТО полягають у тому, що їм притаманна ізольованість, періодичні перебої у енергопостачанні, перевантаження учнів в поза навчальний час, можливість залучення жителів села до деяких профілів виробничого процесу. В цих умовах часто переважає доцільність використання індивідуального освітнього маршруту обдарованого учня. Водночас можливе застосування звичних методик, які передбачають пошук і відбір обдарованих учнів, а також моделювання, вивчення, узагальнення і поширення досвіду роботи з обдарованими учнями, відповідну підготовку викладача і майстра виробничого навчання тощо.

2-ий компонент. У ЗВО передбачається робота з обдарованими студентами, співпраця з іншими навчальними закладами, зокрема ЗПТО, які частково є джерелом майбутніх талановитих студентів для ЗВО. Тому вишам доцільно якнайширше включатися у взаємодію з цими навчальними закладами, де учні вже визначилися з вибором професії.

3-ій компонент. Методологічною основою взаємодії є принцип наступності й неперервності у навчанні та синергетичний підхід, який трактує ВНЗ та ЗПТО як відкриті самоорганізовані системи. Тому їх спільна діяльність щодо роботи з обдарованими учнями забезпечує взаємодію освітніх середовищ ЗВО та ЗПТО, створюючи своєрідний синергетичний «місток» між ними.

Результатом такої взаємодії стає інтегрований освітній простір ПТН–ЗВО щодо виявлення та розвитку обдарованих учнів сільської місцевості. В його межах передбачається узгодження та вироблення єдиних критеріїв обдарованості учнів, створення спільних для ЗВО і ЗПТО інформаційних банків «Обдарованість», спільних проектів науково-дослідної роботи, взаємодія науково-педагогічних та інженерно-педагогічних працівників за профілями підготовки учнів.

Взаємодія передбачає низку рівнів: навчальних закладів, кафедр і методичних комісій, творчих груп тощо. Оскільки досвід взаємодії загальноосвітніх шкіл з ВНЗ щодо роботи з обдарованими учнями дещо ширший, доцільна його трансформація та використання позитивного досвіду для умов сільських ЗПТО.

Окрім використання спільних традиційних форм роботи з обдарованими учнями ЗПТО, урахуовуючи особливості сільської місцевості, доцільно активізувати інноваційні форми, у першу чергу *мережні форми взаємодії*.

Мережна освіта, в якій замість традиційних ієрархічних вертикальних зв'язків, субординаційних відношень переважають горизонтальні, коопераційні, інформаційні, зв'язки, або, інакше кажучи, партнерство і співпраця. «Вузли» мережі – не уніфіковані освітні заклади, а оригінальні моделі, авторські школи, тобто дещо протилежне тому, із чим має справу державна система освіти (Ястребова, Варецька, Гашенко, Кондратова 2010). Причини інтенсивного розвитку «мережної» освіти на селі полягають у тому, що окрема сільська школа не має достатніх ресурсів для забезпечення якісних освітніх послуг, тож вимушена шукати зв'язків, ресурсів поза школою, поза селом, в якому вона розташована; інноваційними ресурсами є й те, що перебуває далеко поза її межами. Форми взаємодії за «мережним» підходом: об'єднання, асоціації, спільноти, товариства. Освітній округ як один із варіантів «мережної освіти» на селі – це узгоджене об'єднання різних загальноосвітніх закладів навчання із дошкільними, позашкільними та іншими освітніми закладами, а також установами охорони здоров'я, що сприяє здійсненню освітньої діяльності, і установ, які створюються для забезпечення освітніх та культурно-освітніх потреб громадянськості, яка проживає на території конкретної адміністративно-територіальної одиниці. Суб'єкти округу – навчальні заклади всіх типів і форм власності та відомчої підпорядкованості: загальноосвітні

навчальні заклади (у тому числі навчально-виховні комплекси, навчально-виховні об'єднання); позашкільні; професійно-технічні; міжшкільні навчально-виробничі комбінати; установи культури тощо. Завдання округу: забезпечення єдиного освітнього простору на території округу; реалізація творчого потенціалу працівників освіти; забезпечення відповідних умов для навчання талановитих учнів; координування освітнього процесу в суб'єктах округу; акцент на профільному навчанні; розумне використання навчально-методичних видань, раціональне використання, зміцнення й оновлення матеріально-технічної основи суб'єктів округу, залучення в освітній процес новітніх навчальних і виховних технологій тощо.

Щодо інших форм, то серед них доцільно використовувати наукові проекти учнів, спільні науково-галузеві проекти, віртуальні конференції, презентації, електронне моделювання творчих ситуацій та завдань, комп'ютерні проекти, відео-майстер-класи, нові дистанційні розвивальні курси, літні табори для обдарованої молоді, видання збірників творчих робіт учнів, заохочення учнів до публікацій у ЗМІ, наукове спілкування в соціомережах тощо.

5. Наукова діяльність учнів та студентів в контексті взаємодії закладів освіти

Наукова діяльність є неперервним процесом, який складається з кількох послідовних етапів, кожен з яких у свою чергу має декілька рівнів (табл. 1). Розглянемо зміст цих етапів детальніше.

Таблиця 1

Етапи неперервної наукової діяльності і підготовки до неї

Назва етапу	Заклад реалізації	Рівні
Пропедевтичний	Загальноосвітня школа, ліцеї, гімназії, Малі академії наук	Елементи дослідницької діяльності в процесі навчання, науково-дослідна робота учнів у позанавчальний час
Науково-навчальний	Заклади вищої освіти	Наукова діяльність студентів, науково-педагогічного складу, наукових працівників, аспірантів, докторантів, здобувачів
Науковий	Академічні установи, науково-дослідні інститути	Наукова діяльність наукових співробітників, аспірантів, докторантів, здобувачів
Удосконалення кваліфікації	Заклади вищої освіти, академічні установи	Наукові стажування; освоєння сучасних методик в провідних установах; об'єднання зусиль провідних фахівців різних установ тощо

Науково-дослідну діяльність учнів розглядають як творчу діяльність, спрямовану на вивчення довкілля для перевірки певної гіпотези, що сприяє відкриттю нових знань, отриманню дослідницьких навичок, збагаченню досвіду. С. Васильєвою обґрунтовано структуру науково-дослідної діяльності учнів та визначено особливості побудови науково-дослідної роботи учнів закладів освіти (Васильєва 2007): підготовка учнів до науково-дослідної діяльності розпочинається під час навчання і залежить від організації навчального процесу загальноосвітнього закладу; відбувається після основного навчання у шкільних наукових товариствах – нижчій ланці системи Малої академії наук; побудована на особистих інтересах й бажанні учнів проводити наукові дослідження; вимагає додаткової підготовки педагогів тощо.

Р. Макотрова виділяє систему показників та критеріїв, керуючись якими можна успішно вести дослідницьку діяльність: *мотивацію дослідження*, що відображає інтенсивність пізнавальної потреби, захопленість пошуковою діяльністю; *науковий стиль мислення*, тобто осмислення структурних елементів власних дослідницьких дій, дотримання норм і вимог наукового стилю мислення, узагальнення результатів дослідження; *технологічну готовність до дослідження* – володіння поняттєвим апаратом теми, що вивчається, набуття умінь і навичок застосування методів наукового пізнання, слідування правилам наукової побудови праці; *творчу активність особистості*, виражену рівнем самостійності в перетворенні ідей і зв'язків між ними, ступенем знайомства з історією науки та її актуальними проблемами (Макотрова 2007, 47). О. Марченко доведено, що дослідницька діяльність, яка передбачає засвоєння методики, принципів наукового пізнання світу, оволодіння відповідними способами навчально-пізнавальної діяльності, сприяє формуванню такої ключової компетентності, як *здатність вчитися упродовж життя* (Марченко 2007).

Сьогодні оптимальні педагогічні умови для творчої самореалізації здібних і обдарованих підлітків під час проведення ними дослідів можна забезпечувати тільки в межах новітньої інноваційної школи, тобто в межах такого закладу освіти, який застосовує сучасні ідеї, моделі й технології навчання та виховання, послуговуючись ґрунтовною експериментально-дослідницькою роботою (Кольченко 2008). Це передбачає фахову підготовку вчителя до наукової роботи; навчання учнів основ творчої самореалізації, дослідницької роботи; організацію творчої взаємодії всіх суб'єктів дослідництва на наукових основах творчої діяльності; використання комплексу педагогічної діагностики для миттєвого й неупередженого визначення й аналізу динаміки перебігу самореалізації таланту учнів тощо.

Основними завданнями *науково-дослідної роботи студентів* є такі (Делия 2008): *активізувати* інтерес до науки у студентства з метою висвітлення його в наукових роботах та розвитку базових компетенцій, написання на високому науково-практичному рівні дипломної роботи; *розвивати* здатності до

науково-дослідної діяльності в розробці проектів для підприємств; *мотивувати* розвиток наукового мислення, оволодіння механізмом творчого розв'язання поставлених завдань, уміння доводити і аргументовано відстоювати свою позицію; *розширювати* ерудицію, творчі здібності, вчитися прогнозувати і моделювати, формулювати здібності до інсайту, до генерації інновацій; *створювати умови* для пізнання нового через популяризацію наукових знань, знайомство з відомими ученими, практиками, бізнесменами, відвідування наукових центрів, музеїв тощо, пошук партнерів, зацікавлених у наукових розробках інституту; *забезпечувати* відбір і розвиток талановитої молоді для подальшої наукової роботи.

Одним із важливих видів апробації є участь студентів у наукових конференціях різного рангу, круглих столах, наукових дискусіях. Мотивацію, бажання студента займатися науковою роботою формує учений-педагог, який сам оволодів методологією і технологією наукового пізнання, стимулює здатність студентів до самостійного пошуку істини. Самостійна науково-пошукова робота студентів "здійснюється не лише в процесі написання курсових і дипломних робіт, але і в ході занять наукового студентського товариства. Студенти беруть участь у проведенні досліджень фундаментального і прикладного характеру, в конкурсах на кращу інноваційну студентську роботу, розробляють інноваційні мультимедійні проекти тощо" (Деля 2008, 33). Отже, наукова діяльність ЗВО передбачає співпрацю викладачів і студентів як важливої умови її функціонування і розвитку.

Підвищення статусу науки у ЗВО, особливістю якої слід вважати ефективну участь студентів у науковій творчості, є неодмінною умовою забезпечення високої якості підготовки фахівців (Люткин 2005, 122). Реалізація завдання розвитку науково-дослідної роботи можлива лише за умов наявності державно-суспільної системи підтримки, що спирається на закріплені за вузами академічні свободи і автономність у своїй діяльності. Необхідним є урахування специфіки наукової творчості й адаптація її форм і методів до реальних умов ринкових стосунків.

У контексті євроінтеграційних освітніх вимог наукова діяльність займає майже половину всього навантаження викладача. Для цього педагог має органічно поєднати наукову діяльність і педагогічну практику, зацікавити студентів науковими проблемами, розв'язання яких спонукає їх до власних досліджень. За таких умов одночасно зростає продуктивність праці науково-педагогічних працівників та якість професійної і наукової підготовки студентів. У сучасній системі вищої освіти започатковується реальна співпраця ЗВО та академічних установ щодо підготовки магістрів-науковців, створюються технологічні парки, підвищується результативність наукових досліджень (про що свідчить зацікавленість зарубіжних держав), запроваджуються більш ефективні механізми міжнародного співробітництва тощо.

Висновки

Інноваційна діяльність викладача ЗВО вимагає інтеграції не лише методологічних підходів, але й урахування його креативної та інклюзивної освіти, що передбачає підготовку викладача ЗВО до роботи з різними групами студентів, зокрема обдарованими та студентами з особливими потребами. Виявлені чинники щодо інноваційної діяльності викладача ЗВО дозволять проектувати діяльність викладача на засадах креативності, інтеграції, синергетики, інклюзії та індивідуалізації, що забезпечує оптимальний розвиток особистості студента і дає змогу прогнозувати шляхи підвищення ефективності інноваційної діяльності ЗВО. Подальші розробки у цьому напрямі передбачають, що методики координації діяльності викладача щодо студентів з різними фізичними та розумовими можливостями у професійній підготовці матимуть практичне значення, зокрема їх буде можливо адаптувати до інших спеціальностей. Потенційними замовниками зможуть виступати і професійно-технічні навчальні заклади, які потребують викладачів з такою професійною підготовкою.

Наукові джерела

Алехин И. А. 2014. «Опережающий характер развития образования – это прогрессивно?» Мир образования – образование в мире: 4-17.

Бехманн, Г. 2010. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. Москва: Логос.

Бургин М. С. 1989. «Инновации и новизна в педагогике». Советская педагогика: 36-40.

Васильева, С. О. 2007. Організація науково-дослідної діяльності старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.01 Харків.

Волошин М. М., Самокиш М. І. 2001. «Інноваційні педагогічні технології як основа формування навчально-пізнавальних умінь у студентів вищих аграрно-технічних закладів». Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць: 189-193.

Гильбух Ю. З., Гарнец О. Н., Коробко С. Л. 1990. «Феномен умственной одаренности». Вопросы психологии: 147-154.

Гончаренко, С. У. 2000. Методика як наука. Хмельницький: Вид-во ХГПК.

Гриценко І. А. 2012. «Виховання обдарованої молоді в навчальному закладі професійної освіти». Психолого-педагогічні науки: 5-16.

Деля, В. П. 2008. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза. Москва: ДЕ-ПО.

Державна цільова програми роботи з обдарованою молоддю на 2007-2010 роки: Постанова Кабінету Міністрів України №1016 від 08.08.2007 р. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1016-2007-%D0%BF>

Мельник Н. А., Гурінчук О. О. 2011. «Інклюзивна освіта: наукові засади, проблеми та перспективи

впровадження в загальноосвітній навчальний заклад Методист». Інформаційно-метод. бюлетень.

Мартинчук, О. В. 2013. Інклюзивна освіта в сучасному світі: програма навч. дисципліни. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.

Колупаєва, А. А. 2010. Вступ до інклюзивної освіти навч. курс. Київ: Ін-т спец. педагогіки.

Кольченко К. 2008. «Організація наукової діяльності у вищому навчальному закладі». Методологія наук. діяльності. Київ: Ун-т «Україна»: 314–344.

Люткин Н. 2005. «Научно-исследовательская деятельность студентов». Высшее образование в России: 122–124.

Ляшенко С., Євтодюк А. 2005. «Шляхи у майбутнє і філософія освіти». Освіта і управління.

Макотрова Г. В. 2007. «Учебно-исследовательская культура учащихся». Педагогика: 47–52.

Мамрич С. М. 2003. «Особенности педагогической инноватики у профессиональной освіти». Педагог професійної школи: 58-66.

Марченко, О. В. 2007. Формування культури мислення старшокласників засобами дослідницької діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ.

Назарова Н. М. 2011. «Проблема теоретических и методологических основ образовательной интеграции». Инклюзивное образование: методология, практика, технология: сб. материалов науч.-практ. конф., 20–22 июня 2011 г., г. Москва: МГППУ: 7–9.

Колупаєва, А. А. 2012. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник. Київ: «А. С. К.».

Пашенко О. В. 2014. «Створення та розвиток інклюзивного навчального середовища у професійно-технічних навчальних закладах». Педагогічний Альманах: 175–180.

Подласый, И. П. 2001. Педагогика. Москва: ВЛАДОС.

Сластенин, В. А., Подымова, Л. С. 1997. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: ИЧП «Издательство Магистр».

Слозанська Г. І. 2013. «Інтеграція осіб з обмеженими можливостями в систему вищої освіти». Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота: 198–201.

Федоришин Б. О. 2004. «Проблема особистості і її професійних здібностей в психології професійної орієнтації». Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. Київ; Вінниця: ДОВ Вінниця.

Шаталов, В. А. 1990. «Учить всех, учит каждого». Педагогический поиск. Москва: Педагогика: 143–210.

Ястребова, В. Я. 2010. Феномен сільської школи в освітньому просторі України: наук.-метод. посібник. Запоріжжя: Вид-во КПУ: 166–169.

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА КРЕАТИВНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ортинський В.Л.

Доктор юридичних наук, професор, директор Інституту права, психології та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна

Козловський Ю.М.

Доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти, заступник директора з науково-педагогічної діяльності Інституту права, психології та інноваційної освіти, Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україн

Анотація. Інноваційна діяльність вимагає врахування вимог креативної та інклюзивної освіти. Інноваційні методики пов'язані з відмовою від стереотипів у навчанні та розвитку особистості. Це передбачає підготовку викладача до роботи з різними групами студентів, зокрема обдарованими та студентами з особливими потребами. Виявлені чинники дозволять проектувати діяльність викладача на засадах креативності, інтеграції, синергетики, інклюзії та індивідуалізації. Інтеграція у професійній освіті формує єдині вимоги до взаємодії закладів вищої та професійно-технічної освіти. Вона передбачає створення навчально-науково-виробничих об'єднань, в межах яких учні можуть паралельно навчатися на підприємстві та в закладі освіти. У сучасних умовах доцільно активізувати мережні форми взаємодії. Це забезпечує оптимальний розвиток особистості учня та студента, а також дає змогу прогнозувати шляхи підвищення ефективності інноваційної діяльності.

Ключові слова: інтегративний підхід, інклюзивна освіта, креативна освіта, інноваційна діяльність.

Abstract. Innovative activity requires taking into account the requirements of creative and inclusive education. Innovative methods are associated with the rejection of stereotypes in education and personality development. This involves preparing the teacher to work with different groups of students, including gifted and students with special needs. The identified factors will make it possible to design the activity of the teacher on the basis of creativity, integration, synergy, inclusion and individualization. Integration in professional education forms uniform requirements for the interaction of institutions of higher and vocational education. It envisages the creation of educational scientific and industrial associations, within which students can simultaneously study at the enterprise and in the educational institution. In modern conditions, it is expedient to activate network forms of interaction. This

ensures the optimal development of the personality of the student, and also makes it possible to predict ways to improve the efficiency of innovative activities.

Keywords: integrative approach, inclusive education, creative education, innovative activity

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРУ (НАРОДНОПІСЕННИХ НАДБАНЬ) ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО

Сторожук А.І.

Кандидат мистецтвознавства, доцент, КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» м. Бар, Вінницька область, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-8509-1081

У національній доктрині розвитку освіти в Україні акцентується увага на національному вихованні як одному з головних пріоритетів освіти, її органічної складової, що спрямована на виховання свідомого громадянина, патріота своєї нації. Виховна система вищої школи країн Європейського Союзу розбудовується згідно європейських стандартів, в основі яких закладені ідеї-теорії виховної практики (Національна стратегія розвитку 2013, 2-5). Питання щодо виховання свідомого громадянина власної держави в останні десятиліття виникали стабільно. Однак особливого загострення вони набули саме тепер, коли Україна виборює свою незалежність і стає окремою одиницею у світовому співтоваристві, що передбачає гідне збереження власної культури кожною державою зокрема. У зв'язку з цим, виникла потреба суттєвого посилення уваги націй до національних святинь, підняття на належний рівень питань національного виховання, вибору інноваційних форм і методів їх реалізації. В непростих умовах сьогодення це необхідно насамперед молодому поколінню. Ефективність відповідної роботи значною мірою залежить від правильного спрямування почуттів і думок молодої людини на відповідальні дії, що передбачають повагу та любов до свого народу, активне включення в процеси позитивної динаміки, що намітилися в питаннях збереження народнопісенних традицій та їх запровадження в систему культурно-освітньої політики. Такий підхід надасть відповіді на низку запитань, які стосуються стану та оздоровлення історичної музичної пам'яті, визначення художньої значимості культури українського народу. Водночас – спрямує на аналіз і засвоєння особливих за своєю природою елементів автентичної пісні; навчить адекватно оцінювати вагу, роль та місце пісенного феномену в контексті загальнолюдських духовних цінностей; глибше ознайомить із пісенним фольклором його нетлінних багатовікових духовних надбань. Для цього знадобляться державницькі підходи та напружена робота усіх ланок сучасних закладів вищої освіти та кожного зокрема. Безперечно, щоб сформулювати національний ідеал сучасності, усвідомити його сутність і ефективно втілити необхідне в життя, для української системи освіти цього історичного періоду – знадобиться тривалий час.

1. Фольклор як транслятор ключових процесів історичного розвитку та виразник ідей національного самоусвідомлення

Лише на початку ХХІ ст. суспільства багатьох держав очікують не тільки створення нових наукових праць, в яких розглядаються глобальні проблеми культурно-історичних кроків держав Європейського співтовариства. Для сучасності необхідне широке розгортання різного роду досліджень регіонально-локальних культур, що включають збереження родинних традицій, вивчення свого родоводу, знайомство зі звичаями, обрядами, вивчення зразків фольклору. Особлива увага в сьогоденні націлена на культури малих територій, необхідність їх вивчення, що, на думку науковців, відкриє можливості до розв'язання існуючих проблем, які виникають у сучасному глобальному світі. Адже саме регіональні культури з їх схожістю, відмінностями та окремими суперечностями, надають неабиякої цінності та своєрідності європейській і світовій культурі в цілому.

Суттєві проблеми, що в тій чи іншій мірі характеризують сучасність Європейського світу, стосуються переважно необхідності гідного збереження національних культур і, зокрема, духовності народів співтовариства. Сьогодні, визначаючи справжню вагу фольклорної спадщини українців, поряд з іншими не менш важливими видами народної творчості, настав час зосередити особливу увагу на народнопісенному мистецтві, спрямувавши в правильне русло роботу багатьох ланок освітньої діяльності. Суспільна потреба отримати ґрунтовну інформацію та систематизовані знання про народну творчість (фольклор) в сьогоденні є вчасною і доволі важливою. Історичний період, у якому ми живемо, поступово стає тим часом, коли саме регіональні культури мають виступати стимулятором активного звернення (особливо молодого покоління українців) до вивчення вагомої за своїм змістом, істинно правдивої духовної спадщини рідного народу, збереженої впродовж довгих віків. Не применшуючи ролі інших чинників впливу на життєдіяльність будь-якого народу, з великою впевненістю можна стверджувати, що вплив народнопісенної творчості, особливого «архіву» історії етносу, був колосальним. Водночас, не дарма різного роду суспільні процеси досить часто були безпосередньо спрямовані на «стирання» духовної історичної пам'яті українців, особливе місце в якій правомірно належить давній (автентичній) народній пісні, що дійшла до наших часів.

На початку III тис. ми маємо всі підстави стверджувати, що унікальним і правдивим транслятором ключових процесів історичного розвитку кожного народу завжди виступав (і продовжує виступати) фольклор – *народні знання, народна мудрість*. У будь-якому історичному часі музичний фольклор завжди

залишався «...сакральним струменем в музичній формі, модальності мовлення й мелодики, обрядах та віруваннях...», попри всі втрати в мороці століть, був підвалиною підсвідомості і національного менталітету, що проявляється в музичній структурі» (Іваницький 2008, 9). Оскільки фольклор і в сучасності продовжує здійснювати важливу місію, відзначаючись потужною національною специфікою, правомірно він продовжує відігравати свого роду роль виразника ідей національного самоусвідомлення. Водночас, у всі часи будь-яке соціальне середовище було й залишається найродючішим і найдоступнішим ґрунтом для народної творчості, що традиційно виникає й поширюється усно. Відтак, можна зазначити, що: «...усе надбане й сприйняте нею органічно входить до репродуктивного й продуктивного потенціалу її культури...» (Попович 1990, 49-54).

Розширюючи розуміння терміну «фольклор», сучасна дослідниця С. Грица в одній із своїх відомих праць небезпідставно називає фольклор будь-якого народу «...могутнім фактором збереження народних святинь...». На її думку, без цього людина (на тлі «стандартизованого «ширвжитку»), втрачає свою індивідуальність, а далі – зв'язок із навколишнім світом. Фольклор, як зазначає науковець, – не що інше, як: «...екологічна культура та ідеологія людини, котра успішно регенерує давні традиції, повертаючи нас до витоків...» (Грица 2000, 174-175). Ґрунтовно досліджуючи фундаментальні здобутки світу за останній період, які, в тій чи іншій мірі, мали причетність до питань «екологічної культури та ідеології людини», наука фольклористика стверджує, що: як тепер, так і в усі минулі історичні періоди, всі народи світу (навіть найменші) завжди наділялися власною історією етногенезу й особливою колективною пам'яттю. Аналізуючи сказане, можна вважати, що переважною більшістю українців фольклор став сприйматися як синонім етнічної самобутності та приналежності до українського народу, отже, він виступає, як:

– сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність;

– як одна із форм суспільної свідомості, що включає в себе як отримання нових знань, так і обробку їх результатів (Методологія наукової діяльності 2010, 10).

У силу об'єктивної необхідності, в будь-який історичний період у світі відбуваються незворотні процеси – світ оновлюється, розвивається, змінюється, що є закономірністю. Така незворотність процесів розвитку в цілому потребує адекватних підходів до набуття розуміння того: як, яким чином, завдяки чому проходять ці процеси в природному русі різних галузей життя. Принагідно відзначаємо, що відповідне розуміння повинно стосуватися й розвитку суспільного мислення різних етносів світу.

У час значного поширення процесів глобалізації, що наповнили життя не тільки європейського простору, але й усього світу, вкрай важливого значення набувають численні проблеми національного самоусвідомлення. Адже глобальна ситуація, що склалася в нашому історичному часі («...вносила і вноситиме свої істотні, часом геть несподівані корективи, і в перспективі розвитку національних культур – і в їхні «діалоги» (Дзюба 2000, 13). Усвідомлюючи навислі загрози, ми повинні адекватно й швидко вирішувати численні питання, що стосуються насамперед національного самоусвідомлення. Однак, це майже неможливо здійснити без урахування у своїй щоденній роботі обов'язкових у цьому випадку дій. Усі шляхи повинні бути направлені на збереження, так би мовити, «фундаменту» будь-якого народу, що допоможе чітко усвідомити значення суті явища «глобалізація», що в принципі заперечує необхідність і важливість збереження в житті кожної людини національно-культурної ідентичності. Суть цього явища полягає у настирному прагненні з існуючих мов і культур великого світу (що розвивалися століттями або й тисячоліттями!), сформувати єдину «сіру» масу. У сьогоденні, на жаль, ця згубна думка знаходить своїх прихильників. Із огляду на стрімкість розвитку світу, та появу різного роду негативних проявів, виникають проблеми (або й реальні загрози), що матимуть вплив на розвиток можливостей реальної трансляції в сьогодення багатой культурної історичної пам'яті українців.

Сказане вище стосується насамперед тих загроз, які нависли над національно-культурною ідентичністю не тільки української нації, але й національних культур багатьох народів світу, що в кінцевому результаті може призвести до небажаного – часткової або повної втрати окремих цінних здобутків етносів. Пошук і вирішення ефективних шляхів нейтралізації, виявлених загроз сьогодення, значною мірою залежить від усталених у нашій державі форм і методів, які на новому витку історії потребують сучасного бачення. Необхідною є оновлення освітньої діяльності, що дозволить залучати та активно включати у роботу з відродження національно-сутнісного (що за своєю природою розвивається суцільним потоком) значно ширші групи молодих людей. Стратегічно правильно продумані та вибрані кроки, здійснені в цьому напрямку, нададуть нових можливостей, щоб отримати необхідні відповіді на запитання, що виникають у сьогоденні. Комплекс цих запитань пов'язаний із творчою природою історично зумовлених процесів розвитку, побутування та ролі в житті суспільства традиційної народної культури. Саме це й диктує потребу повернення в наше життя національної колективної пам'яті, в яку кожен народ генетично заклав своєрідну ознаку власної культури та яскравої талановитості. Необхідністю нашого часу залишається посилена увага та, водночас, ефективна робота в цьому напрямку – збереження та гідне пошанування минулих здобутків духовної культури свого народу, що ідентифікує (вирізняючи) нас, українців, серед інших народів і культур світу. Як показує час, відповідні намагання і практичні дії необхідні молодому поколінню – мало досвідченому, не зовсім «загартованому» життям. Сучасна молодь не завжди усвідомлює роль колективної пам'яті, закоріненої у фольклор народу.

Створена глибинною вертикаллю минулих поколінь, із праатьківських часів, колективна пам'ять

накопичується й утримується в давніх пластах непомірно цінної інформації, що відповідає за минуле та його образи, закарбовані природою в знаннях і мудрості народу. Відповідно, у процесах розбудови сучасних освітніх закладів має знайти гідне місце природне поєднання як традиційних знань, так і інноваційних сучасних знань про фольклор народу, що зумовлюють появу нових технологій відродження духовної культури нації через спрямування в практику діяльності справді національного. Водночас, сьогодні молодій людині необхідні знання, що в певній мірі допоможуть «закрити» питання, зумовлені стурбованістю суспільства падінням духовності серед молодого покоління. Сучасному фахівцю будь-якої галузі важливо не тільки бути озброєним фаховими знаннями, вміннями та навичками, що характеризують професійну діяльність. Фахівець нового часу повинен мати сформований відповідний світогляд, моральні, етичні та інші якості.

Ефективність набуття відповідних якостей молоддю у значній мірі можна забезпечити через вивчення та заглиблення в етнознання – усно-традиційну культуру народу. Щодо ставлення та сприйняття народної культури в сьогоденні сучасна фольклористика та громадська думка окреслює три її види, а саме: *популяризаційний* – що передбачає емоційне пошанування краси нашої пісенної культури; *структурно-логічний* – виявлення та декодування мнемонічно-типологічних підстав усного музично-композиційного мислення (математична логіка); *езотеричний* – той, що нині народжується і має повернути суспільство до осягнення традиційної культури і посилення духовних інтересів». Саме останній вид долає межі емоційності та логістики й відкриває нові можливості дослідження та розуміння традиції, що потребує використання досягнень багатьох попередніх поколінь (Іваницький 2008, 11).

На початку III тис. виникла необхідність глибшого розуміння сучасниками історії найпоширенішого народнопісенного жанру та переосмислення значення традиційної духовної культури народу, цікавість до якої в останній період помітно розширюється в світі. На шляху зацікавлення, особливо серед потенційних здобувачів освіти, виникають питання про українську традиційно-музичну культуру та музичний побут нашого народу в його часовому (історичному) розвитку. Проблемою сучасного стану розвитку молодих людей є ставлення освітнього середовища до духовної культури нації. Враховуючи тенденції та перспективи розвитку суспільства, а також – національного буття українського народу, все більш актуальним стає практичне залучення молоді до створення та безпосередня участь молодих людей у навчально-дослідницьких експедиціях. Використання специфічних особливостей інноваційних форм і методів навчання, їх спрямованість на конструктивні дії в ситуаціях нового часу, надасть молодому поколінню здатності глибше пізнати національне життя народу на шляху історичних реалій. Водночас – утвердить місце нового покоління в цивілізаційному розвитку держави, завдяки чому посилиться діяльність та зацікавленість на активне й глибоке вивчення народнопісенних жанрів фольклору нації.

Свій творчий і дослідницький потенціал сучасний здобувач освіти має можливість розвинути в період сталого освітнього процесу, коли поряд із набуттям теоретичних (когнітивних) знань, студенти працюють у навчально-дослідницьких десантах, або в творчих об'єднаннях, створених у рамках фольклорної практики. Участь у молодіжних об'єднаннях надає можливість отримати народні знання, так би мовити, «з перших вуст», однак, здобувач освіти повинен усвідомлювати, що робота зі здобутими джерелами потребує особливих форм, методів і прийомів, серед яких чільне місце посідають ще не зовсім для них відомі – пошуково-дослідницькі форми та прийоми.

Сучасний світ передбачає істотну трансформацію світоглядних орієнтацій та самосвідомості молоді. У період навчання необхідно наполегливо працювати не тільки над опануванням знань професійних, важливо отримати знання, що характеризують бачення й розуміння молоддю процесів відродження національно-культурної ідентичності. Окремі з них (крізь призму формування духовної культури) спроможні оновити суспільство, надати бувалою духу українській нації і розбудити її ментальність. Особливе бачення й розуміння молодими людьми цього факту у нашій державі лише почали формуватися. Акцент у сьогоденні на навчально-пошукову діяльність зі здобувачами освіти є цілком виправданим, адже фольклор нашого народу в сучасності виступає «...не як мистецтво, а ретельно опрацьована система магічних ритуалів, колосального значення езотеричний код, розшифровка якого лише розпочинається» (Іваницький 2008, 5).

2. Жанровий аналіз стану українського народнопісенного фольклору в умовах сьогодення

Для з'ясування сучасного стану національних святинь, народних традицій, усної народної творчості, історії і теорії національної культури в цілому, поряд із іншими насправді важливими видами народної творчості, звертаємо посилену увагу на народнопісенне мистецтво. Попри цілий ряд тенденційних негативів, що в різні історичні періоди «переслідували» процеси побутування та збереженості багатьох автентичних явищ фольклору, питому вагу в материнському лоні цього феномену завжди займала пісенна різножанровість як життєдайна пам'ятка минулих епох. Її складність можна осягнути лише через глибоке пізнання якомога ширшого кола реальних виявів, що вміщує в собі фольклор. У пліні історичного життя народу, вони досить часто долучалися до занепаду фольклорного набутку нації, особливо в цих ситуаціях потерпав найуживаніший «рупор» народу – народнопісенний жанр, окремі давні зразки якого на початку III тис. (в різній якості збереження) зафіксовані на регіонально-локальних територіях України.

Народнопісенні зразки музичного фольклору цілком справедливо можна віднести до своєрідних документів нашої історії, що пройшли багатоглибкий еволюційний шлях розвитку. У сьогоденні, задля кращого розуміння цього явища історії, звернемо увагу на наступну цитату: «...фольклор слід розглядати як

відкрити, живу, динамічну, вербально-музичну систему, що функціонує в часі й просторі за властивими лише їй законами...» (Іваннікова 2013, 92). Відповідно цікавими для нас виявляються результати ряду вагомих досліджень наукової генетики, в яких достеменно доведено, що кожна людина успадковує від свого роду як фізичні, так і скриті духовні властивості. Щоб пізнати духовність народу чи будь-якої людини, зокрема – необхідно спочайніше пізнати духовність її предків у минулих поколіннях. Не випадково у сьогоденні наша увага спрямовується на традиційний народнопісенний фольклор як багатожанровий пласт народної культури, що до наших днів зберігся найповніше. Окремі, найдавніші його обрядові жанри – календарний та родинно-обрядовий, викликають неабиякий інтерес сучасної науки фольклористики. Завдячуючи науковим джерелам, було встановлено, що давні жанри обрядовості, втрачаючи на шляхах історії колишні сакральні тексти, успішно пронесли крізь тисячоліття (від часів середнього неоліту) найголовніше – ініціальну знаковість і сакральне призначення, в яких залишилося відчуття відгомону глибокої давнини.

Принагідно слід відзначити, що й досі обрядові зразки, що побутують на територіях України, залишаються: «...центрами тяжіння десятків і сотень текстів та обрядових дій, водночас, у цих жанрах найчистіше збережено потужний сакральний струмінь як в музичній формі, так і – модальності мовлення й мелодики, обрядах і віруваннях» (Іваницький 2008, 15). На перший погляд – це зовсім непоказні, навіть дещо буденні вкраплення в канву зразка, що й у сьогоденні залишаються не до кінця з'ясованим явищем, однак, їх унікальність – беззаперечна. Що ж стосується питань збереження особливих обрядових зразків, на жаль, ми вимушені зазначити, що окремі з них давно випали з ужитку, інші – втримуючи в собі риси духовної культури давнини, на шляху їх часового розвитку – набули стійкої тенденції до поступового зникнення.

До повернення й заглиблення у витоки материнської пісні нас спонукають, зокрема, нинішні суспільні процеси, що відбуваються в новій історії. Головною загрозою для повноцінного життя (та навіть існування!) багатьох націй на європейському просторі в сьогоденні можна вважати – денаціоналізацію. Це явище набуває особливо руйнівної сили у випадку: «...коли людина втрачає доступ до глибоких криниць і до священних вогнів життя; бо ці криниці й ці вогні завжди національні: в них закладені й живуть цілі віки всенародної праці, справжньої боротьби, споглядання, молитви й думки» (Горбатенко 1997, 234). Духовність як особливе й багатогранне явище, не наділена матеріальними чи тілесними якостями, її увага зосереджена на іншому, скажемо – основоположному для кожної людини. Зовсім не випадково сучасна наука фольклористика зацікавлена регіональними зразками календарної та родинної обрядовості, початки яких знаходяться у землеробському неоліті. Зразки найдавніших жанрів народнопісенної обрядової культури, що побутують, правомірно, можна вважати яскравими представниками духовної культури етносу. Природно розвиваючись на історично українських землях, народнопісенні жанри в цілому в усі часи мали великий вплив на суспільство. Знаходячись серед колориту інших культур великого світу, в творчому процесі часу – вони продовжували відігравати роль, так би мовити, ідентифікатора духовної культури українського народу. У цьому ракурсі, важливо зауважити, що в житті кожної людини (незалежно від національності) питання ідентифікації завжди були й залишаються головними, адже в їх глибинах знаходиться особливе за своєю вагою застереження щодо прихованих небезпек, які виникали впродовж минулої історії етносів і продовжують виникати та діяти в сучасному цивілізованому світі.

Духовність нації (чи особистості, зокрема), вирізняє безпосередньо рівень наповненості національно-культурною ідентичністю, що найкраще проглядається через осягнення багатства музичного фольклору народу, що володіє багатою палітрою родів, жанрів, тематичних груп, обрядів, звичаїв, давніх вірувань тощо. Принагідно, звертаємося до слухних слів, у яких влучно зазначена роль українців в довгій історії творення народної пісні: «...ніякий інший народ не виявив себе в піснях так яскраво і гарно, як народ український..., хоч у який бік ми поглянемо, скрізь побачимо, як оригінально й своєрідно творив свою культуру народ [...] скрізь, на всьому поклав цей народ свою ознаку багатой культури і яскравої талановитості...» (Огієнко 1991). Висловленими автором почуттями, надано гідну характеристику насамперед селянству – потужному прошарку суспільства минулих історичних часів.

Селянська сім'я в минулі періоди нашої історії була основою держави та щонайкраще виконувала багатоскладові функції – репродуктивну, виховну, господарчо-побутову, соціально-статеву, економічну, рекреаційну, емоційну. Показовим є те, що на початку ХХІ ст. подібні характеристики селянства (на тлі значного скорочення вжитку в нинішньому суспільстві народнопісенної культури), для нас стали вкрай зловбоденними та важливими. Безперечно, до цього долучилися ряд факторів. У всі часи історії особливе зацікавлення викликав селянський фольклор у всіх його проявах. Науковий інтерес до пісенно-обрядового фольклору простого селянства та практичне звернення до витоків його музичних зразків обумовлений колосальною стійкістю фольклорних традицій у сільській місцевості, що є закономірним. Адже попри різного роду перешкоди або часті суспільно-політичні рухи, в сільських глибинках завжди зберігався високий рівень традиціоналізму.

Поняття «традиційність» слід розглядати як таке, що відповідає ustalеним нормам, зразкам, звичаям тощо (Великий тлумачний словник 2001, 1260). Найкраще підтвердження цьому факту знаходимо в ужитку численних родів, жанрів та жанрово-тематичних груп, характерних селянському фольклору. В усі попередні часи історії вони традиційно стабільно залишалися на «обслузі» потреб широкого кола селянства, однак, у сучасності, це відбувається в значно меншій мірі побутування, насамперед – з огляду на різке зменшення

селянського прошарку. Відтак, нинішнє розширення вектора дослідження фольклорно-пісенної традиції саме в сільських місцевостях втрачає актуальність. Доказом зазначеного став багаторічний досвід роботи зі здобувачами освіти в період навчально-дослідницької (фольклорної) практики.

Не так давно, в одній із своїх відомих праць, що думку підтвердила вчена, дослідниця фольклору С. Грица: «...в такому далекому майбутньому дослідникам доведеться мати справу не тільки з носіями-селянами – але й з представниками різних прошарків українського народу, що впливає передусім із закономірностей трансформації сучасного суспільства» (Грица 2002, 117). До цього долучилися й відкриті за останні десятиліття архівні документи, в яких засвідчена правдива інформація про різні періоди історії з життя українства (селянства, зокрема). Водночас, окреме місце знайшли наукові пояснення причин, що сприяли поступовій втраті інтересу та розуміння серед народних мас колосальної сили впливу насамперед скритих кодів давнини, вміщених у пісенних жанрах із минулого. В історичному плині часу подібні зразки народнопісенної культури набувають сучасних ознак, що є закономірним, у деяких – продовжують жевртити елементи далеких часів, які зберегли художньо-духовну цінність. У сучасності вони щонайкраще вказують на напластування певних уявлень минулих епох, протягом яких у меншій мірі змінювалися традиційні художні образи, що колись наділялися магічною силою.

Із раціональної точки зору, нинішня потреба звернення в цілому до народних витоків (традицій, обрядів, звичаїв) – це не що інше як вирішення важливої проблеми конкретного історичного часу, що визначає динаміку та неперервність культурного розвитку народів світу. Принагідно слід зазначити, що національна культура завжди була, є і залишається вагомим здобутком і великою цінністю культури конкретної нації. Стосовно цього відома вчена сучасності, фольклористка С. Грица, зазначає, що саме у фольклорі, у вигляді своєрідного кодування, щонайкраще збережена етнічна інформація, що, фактично, може бути уподібнена ДНК у генетиці. За умов врахування в роботі цього важливого факту, своєчасне виявлення, так би мовити – «коду» нації, відкриваються неймовірні можливості для нових наукових досліджень із конкретної проблеми. Для прикладу, завдяки означеному, можна більш об'єктивно відтворити минулі сторінки правдивої історичної пам'яті українського народу, що в цілому відповідають за «цілісність» будь-якого етносу (Грица 2002, 118). Сучасність, як видно із розглянутого вище, надає певні можливості зазирнути вглиб проблеми, визначити шляхи реконструкції найдавніших шарів культури окремих явищ та, зокрема, розкрити історію побутування особливих народних знань. Водночас, відповідний погляд (в певній мірі – повернення в минуле), унеможливить процеси деформації історичної пам'яті та відкриє шлях до збереження й оновлення «цілісності» нації.

На обраному шляху, в конкретному часі історії, важливим є наступне: поряд із набуттям молоддю освітніх послуг за обраним фахом, «пробудити» в них бажання до отримання особливих знань, творцем і транслятором яких в історії став простий народ. Як пояснюють педагогічні науки, період навчання в закладах сучасної освіти в житті молодої людини щільно пов'язаний із формуванням у майбутнього фахівця професійно спрямованих компетентностей, що, безперечно, стає вкрай необхідним та доволі важливим у глобальному світі. Водночас, щоб утвердитися в сучасній поліетнічній державі (зокрема – Україні), в її інноваційному освітньому середовищі чи знайти гідне місце у майбутній професії, молодій людині необхідно насамперед «навчитися жити» серед інших людей. У просте поняття – «навчитися жити» наш народ традиційно вкладав досить прості та доступні смисли. Наприклад: бути патріотом своєї країни, народу, землі, на якій проживаєш; реалізовувати взаємозалежність інтересів людей різних національностей, які живуть поряд; підтримувати належні стосунки між людьми громади, родини, сім'ї; сповідувати вироблені віками етичні норми, моральні цінності; ввічливо та толерантно ставитися до оточуючих (рідних та односельчан); збагачуватися духовно, культурно, фізично; шанувати батьків (прабатьків) та поважати людей похилого віку; берегти культурні традиції, звичаї, обряди, в цілому – духовно-культурні надбання свого народу. Усе перелічене нами щонайкраще акумулює в собі таке явище як фольклор, який споконвічно природно корегував соціальне та духовне життя української громади. Вибравши шлях вивчення та заглиблення у витоки фольклору свого народу, сучасний здобувач освіти, за бажання, має можливість опанувати ґрунтовні етнічні знання. Водночас – отримати міцний фундамент для майбутнього життя, що в сьогоденні є особливо цінним для молодого покоління.

Практика роботи з молоддю показала, що здійснення необхідних кроків потребуватиме короткого з'ясування окремих понять, які будуть вживатися при розкритті матеріалів. Термін «жанр» у фольклористиці позначає групу пісень певного роду, для якої показова єдність функцій (наприклад, веснянки, купальські, колядки та шедрівки тощо). На підставі відповідного функціонального критерію, сучасна наука визначає приналежність окремого зразка до певного жанру. Натомість, враховуючи спосіб зображення дійсності в фольклорному творі (драматичний, епічний, ліричний), можна чітко вказати на відповідність певного зразка до будь-якого означеного роду. У свою чергу, рід поділяється на жанри та жанрово-тематичні групи (Іваницький 1999, 10). Із давніх-давен простий народ у своєму щоденному житті послуговувався багатьма жанрами та жанрово-тематичними групами музичного фольклору, котрі в свій спосіб репрезентували розмаїття почуттів, думок, сподівань народу. Здійснювалося це через ужиток календарних чи родинно-обрядових наспівів, дум та історичних пісень, дитячих колісанок, пізніше – зразків двох родів найбільшого за чисельністю – жанру лірики. Становлення наймолодшого жанру лірики наука датує історичним періодом – XVI-XIX ст. Однак, доведено, що всі музичні та тематичні ознаки в цілому сформованому вигляді, зустрічаються вже в XVII ст. Поява наймолодшого роду музичного фольклору –

народнопісенної лірики, внесла певні корективи, а саме: виникли неабиякі можливості «прочитати» та «прожити» цілісну картину ставлення людей до світу й оточення народного життя. У ході процесів історичного побутування жанру, відбувся загальноприйнятий поділ лірики, що вживається й сьогодні. Таким чином, лірика включає в собі два потужних розряди, що отримали назви – суспільно-побутові пісні та пісні побутові. До суспільно-побутового розряду наука зараховує насамперед пісні станові: козацькі, чумацькі, рекрутські, солдатські, наймитські, заробітчанські, бурлацькі, кріпацькі, опришківські, ремісницькі.

Стосовно іншого найчисельнішого розряду жанру лірики – побутового, сучасна фольклористика радить, зокрема, відносити пласт пісень, що, в тій чи іншій мірі, торкаються особистого життя людини – про кохання, жіночу долю, сирітство, пісні дітей, молоді і дорослих, а також – серйозні та гумористичні пісні. Новий жанр, що утворився і досить швидко набув значного використання насамперед серед простих верств населення, поступово набував популярності, дещо відрізняючись від інших, раніше відомих традиційно вживаних у побуті жанрів (Іваницький 1999, 117). Слід наголосити, що, отримавши надзвичайно широкий ужиток серед простих людей, розділ народнопісенної лірики й досі залишається одним із найскладніших розділів для систематизації та класифікації музичного фольклору українців. У недалекому минулому ознаки пісень лірики, що стали характерними для жанру, приховували внутрішню стриманість, лаконічність, «сухість» творених образів. Однак, часто за цим відбувалося розгортання широкого емоційного виру людських почуттів, велика різноманітність сюжетних ліній, у які простий народ вмщував свій відчай, страждання, невідомість, гіркі втрати тощо. За допомогою цих ознак вдавалося найправдивіше розкривати, а далі – через спів відтворювати нелегкі сімейні стосунки, що, на жаль, у певний історичний час мали місце в традиційній патріархальній сім'ї. Дещо з означеного нами (в значній групі, наприклад, пісень побутових) обумовлено важкою історичною долею українського народу, інше – набуло в плінні багатьох віків, які гідно прожив наш етнос.

У силу об'єктивних причин, сьогодні нашу увагу привертають усі без винятку народні зразки, що збережені в пам'яті носіїв народнопісенної традиції та стали характерними для чималих територій України. Однак, ми свідомі того, що окремі з них, більш давні в часовому вимірі, в тому числі й зразки лірики, на жаль – пішли в небуття. До цього факту долучилася низка негативів, які мали місце в історії та вплинули на якість побутування, зокрема, й народнопісенного жанру, адже історія життя українства подекуди відмічена трагедійністю, що призвело до змін або ж цілковитої втрати окремих видів чи елементів уживаних раніше зразків. У силу різних причин сьогодні зменшуються можливості запису й опрацювання народнопісенних матеріалів із традиційно «чистого джерела», що стало результатом декількох об'єктивних факторів: відбулося природне зменшення населення українського села; відмічається досить низька якість культурно-освітньої роботи в сільських громадах; наявна неприпустимість та інертність сучасної влади до питань, які стосуються етнокультурних знань, що призвело до «збідності» народнопісенного жанру, адже без природного джерела народна пісня існувати не може. Задля кращого розуміння причин, які спонукають нас до необхідності збереження пісенної спадщини народу, слід побіжно розглянути найсуттєвіші періоди життя народу за останні два століття, що, безперечно, мали значний вплив на еволюційний шлях українського народу, отже, на його пісенну творчість, що отримувала гідний розвиток серед народних мас.

Своєрідність українського музичного фольклору, а також звичаїв, обрядів, традицій тощо впродовж кількох останніх століть, можна пояснити особливостями, що наповнювали насамперед громадський побут цього історичного періоду. Ситуація, що склалася в нашій країні на межі XIX – початку XX ст. була складною, що позначилося справедливою настороженістю суспільства. З огляду на це, відокремлювати тогочасні суспільно-політичні рухи, що мали місце, від життя та побутування народнопісенних жанрів – буде неправильним. Адже у всі часи музична творчість народу зберігала в пам'яті поколінь емоційно-змістові образи народного життя, гідно супроводжуючи побут та історію, була чистим віддзеркаленням усіх подій. У багатьох випадках при вивченні життя будь-якого етносу, ці обставини виступають додатковими факторами визначення правдивості документування окремого історичного періоду нації. Залишаючись у самісіній гущі народного життя, за багатьох обставин ці чинники могли закласти основу сучасного стану розвитку та побутування в суспільстві провідних жанрів музичного фольклору українців.

Задля кращого розуміння проблем, із якими ми стикаємося на початку III тис., слід зупинитися на основних віхах музичного життя народу, що мали значний вплив на життя й побут українців кінця XIX – початку XX ст. Важливо нагадати, що приблизно в цей час розпочинали свою наукову діяльність учені, що в майбутньому складуть славу українській музичній фольклористиці, це: П. Сокальський, Ф. Колесса, К. Квітка, С. Людкевич, В. Гошовський та ін. У значно пізнішій історії до них долучилося прізвище С. Грици. Сьогодні, з погляду початку III тис., ми віддаємо велику шану і належну вдячність титанічним зусиллям великих особистостей, які здобули славу європейського рівня і своїми визначними працями підняли українську музичну фольклористику на найвищий щабель і в сучасності про їх визначні досягнення з неабияким пієтетом продовжує говорити увесь світ. Відтак, науковий розгляд народнопісенної творчості останніх двох століть показав, що першу половину XX ст. можна означити як благодатний час для її розвитку. Почали з'являтися наукові дослідження, відбулися позитивні зрушення в суспільстві, що характеризували певний розквіт народнопісенного жанру: співало село, родини, сім'ї, отже – співала вся Україна.

Натомість наступний період відзначився значним поглибленням кризи народнопісенної культури.

Зокрема, в кінці 20-х буремних для нашої країни років ХХ ст. (маємо на увазі суспільно-політичні рухи) – сталися радикальні зрушення в соціальній сфері, що призвело до суттєвих змін у житті людей. Водночас, розпочалося активне переслідування тодішньою владою всього того, що мало будь-які ознаки суто народного. Зовні це проступало тотальним нерозумінням та ігноруванням творчості народу, лунали відкриті образи, висловлювалися негативні судження та (за «непотрібності») заборона вжитку. У цей період значно активізувалася відкрита підтримка владою негативних поглядів на використання музичного фольклору в громадських місцях. Особливо цей тиск відчув народнопісенний жанр, що могло негативно вплинути на цілісну систему народнопісенної культури, адже в тому історичному періоді (до певного часу) селянство, як потужна соціальна група, поза всяким сумнівом – залишалася основою української нації. Події, що відбувалися, призвели до досить активних міграційних процесів із знекровленого села до міста, водночас, виникла пісня нової формації, стильові ознаки якої виконували зовсім інші функції, що набули значного поширення. Про доволі складний період життя нашого народу красномовно свідчать історичні документи, що розкривають численні факти важких часів для держави, що, зокрема, зафіксовані у наукових фондах ІМФЕ НАН України (Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського). У матеріалах тих часів також уточнено, що завдяки використанню «нового» пісенного продукту, тодішній владі вдавалося відволікати увагу народних мас від головного – незадоволення та бунтівних рухів, які почали розгортатися в українському суспільстві – простий народ, як міг – вимагав рішучих змін щодо устроїв, які склалися в державі та їх власному житті. Протести та незадоволення проявилися насамперед серед прогресивних прошарків суспільства, частково – в гущі народних мас були, свого роду, відповіддю на настирні спонування влади до примусового забуття «старого», та, водночас – активного створення та насаджування «нового» – радянського, що найчастіше відбувалося за партійними вказівками та з примусу. Панівна (радянська) верхівка, вважала використання будь-яких пісень, створених народом, такими, що стоять «на перешкоді» прогресивному «розквіту» нового радянського суспільства. У результаті, суттєво постраждав найуживаніший у тогочасному суспільстві жанр – народнопісенний.

Про подібні методи боротьби з народною творчістю свідчать відкриті документи історії та численні розповіді живих очевидців радянського періоду, носіїв чистої етнічної інформації. Задля кращого розуміння тогочасного стану народної пісні, слід і звернутися до однієї із цитат: «...намагання активно насаджувати процеси творення, зовні приховані, так звані, «соціальні» замовлення, що передбачали високоідейне оспівування радянської діяльності (1920-1930 рр.) і возвеличення тодішнього вождя народу Й. Сталіна, завдали непоправної шкоди не тільки народній пісні, а й важливим носіям – традиційній українській сільській громаді, родині, сім'ї» (Лаврів 1996, 132). Привернення нашої уваги до проблеми згубних впливів впродовж історії на народнопісенну культуру українців не є випадковим, адже вони проявлялися і в більш ранні часи. Різного роду важкі суспільно-політичні події, що розгорнулися на території України та ретельно опрацьована партійна система впливу на маси спровокували значне скорочення народного співу (насамперед це зачепило побут сільських громад). Водночас, швидких темпів набула тенденція заміни традиційного сольного співу – співом гуртовим, який поступово взяв перевагу в суспільстві. У цей період, фактично, відбулася втрата двох, а то й трьох поколінь спадкових народних виконавців – справжніх носіїв народнопісенної традиції, що могли гідно продовжувати її минулу славу. Планомірне «витіснення» з побуту, переважно, сільських громад (материнській колиці дійсної народної пісні), частково призвело до втрати цінного колориту народної манери співу, що споконвічно вирізняла регіонально-локальні території. Відтак, постраждали усталені віками виконавські традиції простого народу, порушилися норми побутування та збереження всього того, що споконвічно розвивалося в природних умовах життя й дозвілля українців.

Історичні рухи, що відбувалися в нашій державі та суспільному житті, відкрили небажані шляхи для знецінення ролі традиційної української сім'ї, родини, що споконвічно здійснювали стійкий виховний вплив на молоде покоління українців. За таких умов розпочалася руйнація зрощених та випробуваних минулими поколіннями основ «дідівських» моральних принципів, так би мовити – стриженья етносу, що визначає та утримує тісний міжпоколінний зв'язок (як чинник своєрідного «фундаменту» життя українського народу). На сьогодні достеменно доведено, що для кожної людини, особливо в період її зростання та становлення, моральні принци (як коріння нації), що заглиблені у численні зразки фольклору народу – залишаються основоположними. Вийшовши з-під контролю, часто ніким некеровані дії призвели до втрати переваги в суспільстві традиційної форми життя наших пращурів – спілкування «наживо» з творцями (носіями-трансляторами) батьківських традицій, звичаїв, обрядів, збережених простим народом у своїх вустах і чистій незасміченій пам'яті. Пізніше, на «благодатному» ґрунті, що утворився, почали з'являтися інші негативи, що дозволяють нам висловити окремі припущення. За умов постійного тиску, ганебного ставлення влади, відкритих провокацій щодо «непотрібності» та нежиттєздатності зразків народної творчості – стрімко втрачалися привабливість, своєрідність та бувала впливовість окремих груп народної творчості. На цьому тлі, натомість – почали успішно проростати паростки занепаду найуживанішого в побуті народнопісенного жанру.

Здійснюючи побіжний аналіз ключових моментів важкого шляху українського народу та, зокрема, її пісні, ми звертаємо увагу на доволі непросте сьогодення жанру, адже поряд із викликами, що йдуть із минулого, знаходячись у постійному русі історії, з'явилися проблеми, характерні для нового історичного періоду. Нова доба, свідками та прямими учасниками якої ми частково стали, продовжує накопичувати нові негативні характеристики. Зокрема, відбулося насильне запровадження активної трансформації тенденції

домінування в українському суспільстві та повсякденному побуті, невластивого нашому народу, масового культурного продукту. Його поява, як виявилось, аж ніяк не відбивала справжні бажання простого народу, навпаки – вела до поступової втрати головних дієвих осіб, справжніх носіїв багатих пісенних традицій українців. Це сталося результатом насамперед маловживаності та неуваги сучасного суспільства до цих особистостей – справжніх хранителів традицій народної пісні, що поступово «губилися» серед масовості нового культурного «продукту». Час, у якому ми живемо, на жаль, не став милосердним до покоління, що підостає в сьогоденні. Ніким неконтрольований шквал сучасної музики (переважно – англо-американської, генетично «чужої» для нас), що набула значної переваги в сучасних ефірах і побуті, виявився надто шкідливим особливо для молодих особистостей, які ще зовсім не загартовані життям. Їх поява та активне поширення, в певній мірі, змінили історичний поступ та розвиток дійсно народної музичної культури нашого народу. У результаті, молодь поступово втратила бажання «чути», «знати» та «розуміти» зміст того, що часто приховане у джерельній музичній культурі власного народу. Відтак, корінна народна пісенність в сьогоденні сприймається сучасним молодіжним середовищем як така, що є для них нецікавою, незрозумілою, неактуальною, отже, «немодною».

Щоденно ми стаємо свідками появи нових для українців форм спілкування, для яких характерними є невластиві нашому суспільству правила, дії, судження, ідеї тощо. В цілому масив почутого направлений на закладення в голови нинішніх споживачів чужих бачень і чужого розуміння життя. Загалом, відбувається вихолощення зі свідомості молоді людини головного – цінної національно-духовної пам'яті. За цих обставин, більш зрозумілим і необхідним для нинішньої молоді, на жаль, стає світ віртуальний, про шкідливість та нерозумне використання якого з неабиякою тривогою в останні десятиліття зазначають провідні вчені, історики, педагоги, психологи (А. Іваницький, С.Чукот, В. Кремень, М. Шульга та ін.). До часто неконтрольованого «ефірного» продукту активно долучаються технології, що в сьогоденні закономірно наповнюють інформаційний простір іншого – великого освітнього світу. Ми, безперечно, не маємо жодних сумнівів у тому, що поява такого широкого спектру новітніх інформаційних технологій на своїх початках була направлена насамперед на позитив, а саме:

- розвиток і активне розширення знань та вмінь людини нового історичного часу;
- цільову допомогу молоді, що навчається, у перетворенні здобутої інформації на потрібні знання та навички;
- набуття і розвиток стійких фахових рис здобувача освіти;
- миттєве реагування на різноманітний масив швидкоплинної сучасної світової інформації та ін.

Натомість, нові інформаційні виклики багато в чому стали непередбачуваними для нашої традиційної культури. Їх поява, так би мовити, «перекрила» молодій людині прямий доступ до надцінного «живого» джерела, а саме – спілкування з духовною культурою свого народу за допомогою правдивого «живого» слова (співу, показу давнього обряду тощо). Реакція сучасного суспільства на суцільну діджиталізацію, безперечно, зуміла виробити певні застереження, рекомендації та необхідні важелі стримування, однак, цього виявилось замало. До вирішення проблем, що виникли, долучилися ґрунтовні дослідження небайдужої психолого-педагогічної спільноти. В окремих дослідженнях науково, але досить доступно, розглядаються глобальні питання, що стосуються збереження та розгляду ролі суто національного (В. Ткаченко, В. Кремень, В. Бортників та ін.).

Наукові обґрунтування обставин, що склалися, та цілеспрямований курс роботи з нинішньою молоддю, поступово виробили необхідні запобіжники, що змінюють розуміння шкідливості впливу на молодь окремої інформації. Завдячуючи цьому, більш прогресивна її частина вчиться «фільтрувати» не завжди якісну, однак, легкодоступну інформацію, використовуючи колосальний обсяг матеріалів на свою користь.

Окреслені нами події історії, про що йшлося вище, лише частково відкрили шляхи до нівелювання всього того, що віками творене народом, особливо ці події нашкодили давнім жанрам, багатим на елементи минувшини. Свого роду «витіснення» їх із побуту призвело до активного знищення цінних елементів, які віками природно й просто вмонтовував наш народ у зразки давнини. У сучасності, в більшій або меншій мірі (залежно від географічного розташування конкретних територій), окремі зразки далекої минувшини продовжують своє відродження, виборюючи гідне місце серед жанрово-тематичних груп сучасної народної культури. Однак, у результаті значної недооцінки держави, в певній мірі, неуваги суспільства до нетлінних цінностей, характерних окремим жанрам, поступово знизився вжиток давньої в часі обрядовості, що може спровокувати часткову або й цілковиту її втрату. Насамперед ці рухи згубно вплинуть на «оживлення» правдивої інформації про духовно-культурне життя нашого етносу, найбільш повні відомості про яке найкраще втримує фольклор.

У плінні історії, як зазначають провідні науковці-фольклористи, найбільше постраждали календарно та родинно-обрядові жанри. З огляду на ці обставини, сьогодні на особливу увагу заслуговують саме структурні елементи конкретної культурної традиції, що побутує на сучасних територіях, адже в них, за певних умов, проглядаються давні архаїчні коди. Цікавим є те, що зразкам обрядових жанрів до наших часів вдалося втримати в собі давню сакральність – релігійно-обрядову причинність, колорит якої проявляється насамперед у музичній ритмоструктурі та формі фольклорного твору. Необхідне уточнення з цього приводу ми знаходимо в наукових працях А. Іваницького, який стверджує цей факт, зазначаючи, що колишня магічна ритуалістика дійшла до нас у закодованих проявах, що визнано світом. Водночас, ґрунтовно

вивчаючи та аналізуючи обрядовість в цілому, вчений звертає нашу увагу на те, що календарний фольклор українців зберігся в більшій цілості, аніж в інших індоєвропейських народів, далі, уточнюючи їх вагу для історії, пише: «...за цінністю пізнання духовної еволюції людства обрядові наспіви не поступаються археологічним знахідкам» (Іваницький 2008, 6). Натомість народнопісенний жанр у всі часи залишався відкритим і найбільш затребуваним виразником почуттів і надій простого народу, на що вказують і сучасні записи, здійснені на території Східного Поділля.

На початку XXI ст. можна з упевненістю стверджувати наступне: в якійсь мірі, незрозумілі для сучасних молодих людей елементи давнини, що зустрічаються в зразках народнопісенного жанру, ніколи, ні за яких обставин не створювалися народом штучно (як якась витончена оздоба на «вимогу» дня). У всі часи вони залишалися природним, органічним елементом, який на шляху історії постійно оживлявся, збагачувався доречними емоційними діями людей, музичними чи літературними текстами, різноманітними виконавськими інтонаціями, притаманними конкретній місцевості. Опрацьовуючи в сьогоденні зафіксовані матеріали, записані на Східному Поділлі, аналізуючи, зокрема, стан народнопісенного жанру регіонально-локальної території, визначаємо присутність у народних зразках щирих почуттів, переживань інших чинників, які закорінені в глибини пам'яті носіїв традиції. Їх трансляція у сучасність відбувається через осягнення своєрідності, а також багатства мелодики й текстів фольклорних творів. Зразки окремих жанрів, що побутують на землях Східного Поділля, продовжують виконувати прадавні функції, проєктуючи в сучасність «незамулені» віками особливості культурного життя народу. При все ще домінуючих орієнтаціях записувачів музичного фольклору на сільське середовище, як основного носія фольклорних традицій минулого, сьгодні мають місце:

– поступове розширення досліджень, відповідно, й збільшення матеріалів, які висвітлюють «чисту» міську етнографію;

– фіксація тих народнопісенних зразків, які з різних причин «мігрували» з міста разом зі своїми носіями.

Слід зазначити, що ці зразки дещо змінилися, набули нових сучасних рис, однак, збережений таким чином пласт пісенності нашого народу, може стати певним місточком між минулим і майбутнім. Відтак, вивчаючи наявний стан народнопісенної традиції, правдивого відзеркалення народного життя українців, у якому широко відтворена цілісна картина ставлення простого народу до світу та оточення, можна ствердно говорити про те, що народнопісенна традиція продовжує відігравати важливу роль у житті сучасних східноподолян.

Водночас, на сьогодні залишаються не до кінця дослідженими, отже, не з'ясованими, окремі явища фольклору – народжені та залишені нам у спадок глибинною вертикаллю минулих поколінь (переважно – талановитих прошарків українського селянства). Сучасність шукає шляхи, які б могли допомогти віднайти в новому часі ефективні форми і методи гідного збереження народнопісенної культури як прояву «багатої культури і яскравої талановитості українського народу» (за І. Огієнком).

У свій час (початок XX ст.), передбачаючи проблеми, що тривожитимуть суспільство сьогодення та чітко орієнтуючись у майбутті багатої культурно-духовної спадщини українського народу, учений, основоположник музичної педагогіки Климентій Квітка «бачив» можливі шляхи, що стануть на перешкоді забуття справжньої народної пісні: «...групи виконавців можуть складатися і з людей неосвічених, взятих із самого села, що навчилися свого мистецтва чисто традиційною дорогою, так і з людей освічених, що схочуть навчитися [...] щиро народних способів співу, із свідомою історико-етнографічною метою – зберегти давньонародний хист після того, як він у самім народі зникне...» (Климент Квітка 1925, 68). Проєктуючи власне майбутнє автентичної пісні з народу, вчений щиро вболівав за стан пісенної спадщини, розставляючи з цього приводу надзвичайно правильні акценти. Наприклад, видатний учений (якого світ визнає лише після смерті), далекоглядно зупинявся на головному – місці й ролі справжньої народної пісні, що побутує в житті широких мас, а також – необхідності прискорення вирішення важливих питань, які стосуються її збереження для майбутніх поколінь.

У сучасності ми з розумінням і повагою сприймаємо висловлене, адже його передбачення для нас (як ніколи раніше), стали вкрай актуальними, а час, про який учений-патріот вів мову, уже настав. Таким чином, надзвичайно важливими і потрібними в сьогоденні є будь-які розумні дії на шляху до пришвидшення вирішення питань гідного збереження народнопісенного багатства українського народу насамперед його нащадками – молодим поколінням нашого Великого Роду. Ця інформація, надана великим ученим, і сьогодні залишається на часі. Вона необхідна всім тим, хто опікується правдивим висвітленням проблем, які виникали в тому чи іншому відрізку історії народу. Часто вони були насичені трагічністю, отже, наша спроба коротенько висвітлити достовірні факти історії народнопісенного жанру, допоможуть молодій людині відкрити шлях до розуміння минулого, що неодмінно призведе до розуміння свого власного майбутнього.

3. Інноваційні технології роботи зі студентами в процесі вивчення та дослідження народнопісенного фольклору

У ситуації, що склалася, не потрібно непомірного фінансування, потреба в дещо іншому – зміні шляхів, що забезпечать ефективне вироблення інноваційних форм і методів роботи з молоддю і стануть адекватними часу. За своїм змістом, формами і методами освіта передбачає змінність, отже, вона реагує на нові виклики, суспільні реалії, враховує появу сучасних тенденцій та перспектив розвитку людства.

Залучення молоді до актуальних рухів із виявлення та збереження, наприклад, народнопісенних зразків (поступово зникаючих у часі), зумовлене значним оновленням традиційних уявлень нового покоління про історію свого народу та його духовні цінності, вміщені у численних надбаннях фольклору. Відповідно – це потребує швидкої орієнтації на вивчення та засвоєння сучасних освітянських реакцій, що включають: вироблення, апробацію, адаптацію та активізацію поширення технологій нових підходів і форм роботи в сучасних умовах.

Базовими вимогами до фахівця сучасного ринку праці в новому, високорозвиненому інформаційному середовищі, виступають – професійність, прогресивність, фахова компетентність, суспільна активність, прагнення молодої людини до науки та набуття інноваційних знань. Історичний час, в якому ми проживаємо, насичений численними викликами та потрясіннями, що відбуваються у світі. Отже, зростає актуальність національного виховання (особливо в час військового протистояння), що великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів, які будуються на засадах гуманізму, демократії, справедливості, що забезпечують усім громадянам (молоді, зокрема) можливості для розвитку та реалізації своїх здібностей, самовизначення та самоствердження.

Формуючи високий інтелектуальний потенціал, розширюючи світобачення, забезпечуючи фундаментальну, наукову, загальнокультурну та фахову підготовку здобувачів освіти, в закладах вищої освіти сучасності слід формувати особливу спрямованість молодої людини на загальнолюдські, національно-морально-духовні цінності, що загалом базуються на національних засадах. Це потребуватиме суттєвих змін у ставленні молоді до вікопомних духовних надбань народу. Для здобувачів освіти (майбутніх фахівців різних галузей), поряд із когнітивною складовою, пріоритетною має стати нова практична складова, що набуває цінності. У нашому випадку, вона передбачає, насамперед, оволодіння молодою людиною народними знаннями (народною мудрістю), що пронизуватимуть усі аспекти освітньої діяльності закладу (особливо це стосується закладів, які мають педагогічне спрямування).

Завдячуючи суспільним потребам, що важко визрівали десятиліттями в системі освіти, сьогодні відкриваються більш прогресивні шляхи роботи з молоддю. Водночас, освітньо-інтеграційні процеси активізують пошуки нових моделей, що приведуть сучасне студентство до розуміння цінності й ваги в їхньому житті прабатьківських народних знань і зміцнять їхні національно-патріотичні почуття. Окрім належного ставлення до цих надбань органів держави, суспільства, а також, підтримки громадськості, необхідним залишається практичне спрямування діяльності створених у прогресивних закладах освіти осередків вивчення духовної культури народу. Вирішення проблемних питань, які виникають у ході навчальних досліджень, повинен забезпечувати керівник навчально-дослідної (фольклорної) практики як через призму міждисциплінарних зв'язків, так і особистих контактів із діючими в соціумі народними групами та окремими носіями традиції.

Період навчання молодої людини (час зростання та становлення) передбачає збагачення здобувача освіти необхідною та важливою інформацією. Ця особлива інформація вміщена в народних знаннях та, зокрема, віддзеркалює важливі періоди боротьби українського народу за свою незалежність та ідентичність. Наприклад, окремі події попередньої історії, що намагалася замовчувати влада, про їх трагедійність у всі часи «кричала» пісня з народу, адже пісня завжди йшла поряд із народом, його життям, розвиваючись за власними, тільки їй притаманними законами. Акцентуючи увагу на діях, які прискорюють процеси ефективного впливу на етнокультурну соціалізацію сучасних здобувачів освіти, слід насамперед планомірно працювати над формуванням у молоді здатності сприймати нові, не завжди зрозумілі в новому історичному часі, етнічні знання, що стали віддзеркаленням важких періодів життя простих людей. Для майбутніх фахівців різних галузей час, коли молодь (поряд із когнітивною складовою освіти) починає засвоювати та розуміти пріоритет у їхньому житті народних знань, освячених народною мудрістю – є надзвичайно важливим, перебудовчим і, скажемо, визначальним. Етнічні знання за своєю суттю чисті й правдиві, в них органічно поєднуються національна самосвідомість (що ґрунтується на вірі в духовні сили своєї нації, її майбутнє, вміння осмислювати моральні та культурні цінності), а також – «чисті» історія, звичаї, обряди тощо.

Процеси, що відбуваються у вищій освіті, спрямовані на сучасного здобувача, що перебуває в процесі зростання. Таким чином, задля здобуття успіху в майбутньому професійному житті, для молодої людини необхідно створити належні умови, що передбачають саморозвиток, самовираження та самореалізацію безпосередньо у період навчання. Завданням сучасних викладачів-наставників є не лише передавати здобувачеві освіти знання та професійні вміння, але й прилучати молоду людину до культури, розвиток і відтворення якої немислимі без «живого» спілкування з культурою власного народу (Фіцула 2014, 206). Щоб покращити ситуацію, яка склалася в освіті, та навчити цінних народних знань, що допоможуть утримати в пам'яті й свідомості молодих людей духовні здобутки багатьох попередніх поколінь, у сьогоднішні необхідні ефективні інноваційні технології роботи з молоддю. Включаючи їх у свою роботу, слід враховувати, що будь-яка форма чи метод повинні бути дієвими та, безперечно, зрозумілими для здобувачів освіти. Така діяльність «розбудить» та зацікавить молоду людину фольклором та музичною народною творчістю. В результаті призведе до пошанування та активного вжитку народних знань у активному середовищі. З огляду на означене, в період зростання та утвердження молодої людини, слід активно працювати над:

– планомірним формуванням здатності здобувача освіти сприймати нові етнічні знання;

– використовувати у своїй роботі такі методи з музичним фольклором, які міцно закарбуються в їх свідомості, а почуте й побачене «відкриє» шлях до стійкого розуміння сили впливу на їх життя незвичних знань;

– розвивати почуття відповідальності за збереження та гідне пошанування всього того, що за законами природи, (незалежно від наших бажань чи заперечень), закладене у кожному з нас у генах спадковості.

Вивчаючи й аналізуючи природу психотипів людини, формування яких відбувалося еволюційно, можна передбачити, що природні можливості й бажання сучасного покоління початку XXI ст. зможе відкрити для себе багатовікову спадщину пращурів саме у молодому віці – це є генетично можливим. Відтак, наявність національної вихованості та наповненість національним духом стануть важливим підґрунтям успіху фахівця-професіонала в сучасному цивілізованому світі. Водночас, у практичній діяльності він отримає можливість самостійно вибирати оптимальні форми діяльності, забезпечуючи ефективне виконання поставлених завдань, спрямовуючи освітню роботу з дітьми (від найменшого віку – до випускника закладів ЗСО) на усвідомлення й вирішення проблем, які вказують на «оздоровлення» суспільства. Задля успіху в цій справі, на сьогодні необхідним є залучення до питань збереження фольклору народу державних інституцій, суспільства, широкої громадськості та кожної свідомої людини, зокрема. Окремі заклади освіти України, які формують професійно-компетентну, духовно-інтелектуальну та психологічно стійку особистість, докладають певних зусиль задля набуття здобувачами освіти орієнтованості на успіх, самостійний вибір сфер діяльності та саморегуляцію у житті. Як показав час, життєвий успіх сучасного покоління молодих, водночас, залежить від оздоровлення основ системи цінностей, мотивацій та сформованого ідеалу майбутнього фахівця.

Відповідна діяльність потребує сумлінної праці від усіх учасників освітнього процесу (як науково-педагогічного складу, так і самих здобувачів освіти). У цьому ракурсі, наймобільнішими, на нашу думку, можуть стати заклади освіти педагогічного спрямування, в стінах яких наявна необхідна база для здійснення кардинальних змін, а саме – тісний зв'язок науки, освітньої діяльності та відкриті можливості створення належних навчально-дослідницьких експедицій, які стали потребою часу. В умовах значного поглиблення освітньо-інтеграційних процесів, у сьогоденні значно активізувалися пошуки шляхів реалізації оптимально доступних моделей підготовки сучасного фахівця. Натомість нові реалії розбудови лінії вищої освіти диктують необхідність коригування процесу підготовки фахівця з урахуванням вимог світових освітніх стандартів і оновленого досвіду формування молоді особистості.

У нових реаліях зацікавлення викликає розробка освітніх моделей, які ґрунтуються на гуманістичних засадах (тобто – особистісно зорієнтованих). Вони найчіткіше відображають особливості сучасного соціокультурного простору та органічно поєднують у собі освітні та дослідницькі процеси, що характеризуються комплексом навчально-дослідницьких технологій. Провідні вчені зазначають, що будь-яка дослідницька діяльність диференціюється на два основні види, що мають значні відмінності, це – науково-дослідна та навчально-дослідна діяльність (Іваницький 1999, 270). Відмінність науково-дослідної діяльності від навчально-дослідної полягає в тому, що для першої характерна об'єктивна новизна, що є вищою формою наукових досліджень, натомість інша (навчально-дослідна діяльність) може організовуватися і успішно здійснюватися в закладах вищої освіти з окремо взятої дисципліни. Зокрема, це може відбуватися з ініціативи самого викладача. У такому випадку новизну діяльності можна вважати не об'єктивною (як у науково-дослідній діяльності), а суб'єктивною.

За багатьох обставин (як об'єктивних, так і суб'єктивних) навчально-дослідницька діяльність із дисципліни «Українська народна музична творчість і обрядовий фольклор» можна віднести до переліку вкрай важливих дисциплін, які потребують поглибленого підходу до вивчення саме в цьому історичному періоді. Насамперед ця дисципліна слугує одним із дієвих засобів відродження в молоді втраченої зацікавленості прабатьківською (автентичною) народнопісенною спадковістю, що в кращому або гіршому вигляді продовжує побутувати на регіонально-локальних територіях. Однак, справжня дослідницька робота народнопісенних матеріалів (з різних причин), в нашому історичному часі, здебільшого, значно потухла, а, подекуди – майже втрачена, що потребує нових не завжди зрозумілих для молоді форм, методів і прийомів практичної діяльності.

Займатися дослідницькою діяльністю може не кожен. Тому, важливо, щоб саме у період набуття теоретичних знань, увага освітянського колективу зверталася на наявність природних можливостей сучасної молоді людини до здійснення досліджень. Водночас, і сама система має навчати здобувачів освіти стійкої готовності до, наприклад, фольклорних досліджень. Обов'язком усіх причетних до цієї діяльності (поряд із формуванням професійної компетентності, підвищенням рівня активності та активізації пізнавальної діяльності), стає включення молоді в роботу з народнопісними зразками та створення відповідних умов для забезпечення і формування громадянських і соціальних компетентностей здобувачів освіти. Такий підхід відкриє молодій людині шлях до сприйняття та поступового розуміння потенціалу народної творчості, що вміщений у народнопісенних зразках із далекого минулого.

У процесі реалізації навчально-дослідницької діяльності ефективним залишається використання в роботі зі студентами ЗВО особливих інноваційних дій (які, за визначенням, є – цілеспрямованими, систематичними, послідовними). На думку науковців, відповідні дії найбільш повно розкривають індивідуальність та творчий потенціал молоді. У свою чергу, впровадження у практику роботи

оригінальних, новаторських способів, прийомів, цікавих педагогічних знахідок, які охоплюють цілісний освітній процес (від визначення його мети – до очікуваних результатів) – призведе здобувача освіти до успіху.

Враховуючи в щоденній роботі сучасні орієнтири молодих людей, завдання педагогів-наставників полягає в тому, щоб насамперед зберегти низку освітнянських досягнень, які набувалися в процесі десятиліть важкою працею і досвідом багатьох свідомих освітян. Важливо також довести та закріпити життєздатність тих форм роботи, що до цього часу «склалися» в практиці окремих освітянських колективів. Означені форми в сучасних процесах професійної підготовки впродовж останніх десятиліть стійко та ефективно зберігали та гідно втримували свою спроможність. Водночас, вдосконалюючи систему освітньої діяльності в умовах змішаного навчання, належної уваги заслуговують й інші форми роботи, що можуть стати дієвими та цікавими для сучасної молоді. Їх ужиток відбувається лише за однієї умови – поєднання як апробованих життєвих форм і методів, так і нових, так би мовити інноваційних форм. Їх поява характеризується особливими технологіями, спрямованими на відкриття нових спроможностей здобувачів освіти в навчально-дослідницькій діяльності закладів. Для полегшення сприймання інноваційних технологій, слід опиратися на ту групу інновацій, що адекватно та органічно «вмонтовуються» в умови, що склалися в житті сучасної молоді. У такому випадку, розвиток і подальший успіх запропонованого, залежатиме від того, наскільки соціально-психологічне середовище освітнього закладу виявить потребу в певній діяльності та сприйме цей шлях.

Враховуючи власну специфіку надання освітніх послуг, за необхідності, заклади освіти передбачають швидке реагування на сучасні виклики, сприйняття змін в реаліях часу. Це дозволяє проектувати, моделювати, розумно змінювати діапазон освітньої діяльності. Ефективність цих змін залежить від професійної розбудови стратегії і тактики діяльності всіх наявних підрозділів закладу освіти з обов'язковою опорою на національну ідею, що розвиватиме освітянський колектив. У результаті, виникнуть необхідні можливості для формування у здобувачів освіти низки мотивацій, потреб і бажань отримати ґрунтовні знання про свій народ і його культуру в найменших проявах. У цьому ракурсі, задоволення потреб, які висувуються до фахівця нового ринку праці, може здійснитися завдяки потужній мережі сучасних освітніх закладів. Однак, їх діяльність має позначитися активною творчою навчально-дослідницькою характеристикою, що передбачає насамперед практичну реалізацію традиційних знань із одночасним формуванням нових практично-дослідницьких компетентностей здобувачів освіти.

Без усякого сумніву, фольклор (знання народу), мають деяку відмінність від знань класичних, тому для ефективного здійснення їх дослідження, науково-педагогічному складу належить докласти немало зусиль для їх дослідження. Насамперед – важливо зорієнтувати сучасних здобувачів освіти на необхідність набуття ними не тільки глибоких енциклопедичних та фахових знань (що, безперечно, необхідно), але й на оволодіння у цьому віці ґрунтовними знаннями про минулу історію буття та глибинне коріння свого народу. Технології, що продиктовані нинішніми потребами, можна віднести до надскладних інтегрованих процесів, у потоці яких важливим залишається чітка направленість багатьох дій на усвідомлення молоддю мотивів і потреб, а також – необхідності набувати ці знання, вміння й навички, користуватися ними в своєму житті та професійній діяльності. Для цього знадобиться сукупність активного накопичення теоретичних знань із дисципліни («Українська народна музична творчість і обрядовий фольклор»), а також – отримання необхідного практичного та творчого досвіду в період навчально-дослідницької практики. Бажано, щоб здобувач освіти, починаючи цей шлях, мав певний вибір технологій, які знадобляться для здійснення власних кроків та допоможуть молодій людині зупинитися на «своєму» варіанті набуття народних знань. При такому підході, здобувач освіти працюватиме з насолодою, отримуючи те, що ним не забудеться (або, з часом – не щезне з його пам'яті).

Головною потребою для здійснення перших кроків у напрямку навчально-дослідницької діяльності з вивчення народних знань, є виявлення потенціалу сучасного студента, його розвиток до максимуму, відкриття здібностей і можливостей, необхідних для успішного проходження практики в навчально-дослідницьких групах. Участь у подібних практиках (у режимі реального часу), відкриває здобувачам невідомі знання про історію та життя свого народу, водночас – допомагає пізнати багатство музичного (народнопісенного) фольклору минувшини, закони його розвитку та побутування в сьогоденні. Уживані в роботі форми та методи, в повній мірі стосуються практичного спрямування і мають на меті зацікавити, «привабити», «прив'язати» сучасне покоління до «живої» народної культури. У сьогоденні ці методи є доволі вчасними, особливо для молодого покоління, яке щоденно наповнюється генетично «чужою» для нас культурою, що (як іржа) роз'їдає ментальність молоді, не допускаючи їх свідомість до рідного коріння. Однак, без особистого бажання заглибитися в багатовікову мудрість народних знань, молоді люди не зможуть в повній мірі «збудити» в собі віру в силу духовних здобутків власного народу, розвинути, розкрити та зреалізувати свої здібності та нахили.

Означене нами обумовлює прискорення окремих дій для створення в закладах вищої освіти (передусім, педагогічного спрямування), різних за складом і завданнями, фольклорно-етнографічних експедицій. Їх метою має стати – збереження для майбутніх поколінь справжньої традиційної пісні з її правдивим духом і особливим колоритом звукоутворення. Як свідчать архівні документи, в далекій минувшині низка народнопісенних традицій, плеканих простим народом, відзначалася насиченістю елементів рідкісної архаїки. Бажано, щоб на базі створених навчально-дослідницьких експедицій, діяли

творчі гурти автентичного співу, що призначені вивчати й зберігати особливості манери виконання, характерні для конкретної регіонально-локальної території.

Виходячи з потреб, а також освітніх можливостей сучасних закладів вищої освіти, заслуговують на увагу різного роду фольклорні колективи (гурти), що в останні роки активно створюються та розвиваються. На базі окремих працюючих гуртів, виникають відповідні творчі лабораторії, учасники яких успішно займаються навчально-дослідницькою діяльністю. Завданням цих об'єднань є опрацювання зібраного, а саме: переклад на ноти записаного (транскрипція) та архівування документів експедиції. Водночас, гурти, створені при творчих лабораторіях, як правило, займаються концертною діяльністю, пропагуючи в сучасність справжню, «дійсну» народну пісню конкретної локальної території. На жаль, справжня автентична пісня з її особливостями збережена, переважно, лише в сучасних «глибинках» наших вимираючих містечок, сіл, хуторів. У перспективі, подібні об'єднання в роботі можуть скласти основу для більш поглиблених регіонально-локальних досліджень народнопісенних матеріалів, що допоможе здобувачу освіти:

- адекватно й більш повно сприйняти, проаналізувати та розглянути, здобутий на місцях матеріал;
- сформулювати суть проблеми дослідження та (через завдання, на які слід знайти відповіді) відобразити її;

- побудувати власний шлях пошуку та знайти своє місце в навчально-дослідницькій групі.

Використання відповідних форм і методів при вивченні музичного фольклору можливе на всіх етапах діяльності (від першого знайомства – до ґрунтовного дослідження, заглиблення та сприймання проблем народних знань). Однак, уживані форми і методи повинні бути суголосними з проблемами сучасної молоді та, в певній мірі, задовольняти їхні суспільні потреби. Водночас, вмщувати в собі чітку спрямованість на переосмислення значення в житті молодих людей традиційної народної духовної культури. З-поміж іншого, що є обов'язковим – акцентувати увагу покоління молодих на вагомості стійких моральних принципів наших предків, закорінених у глибинних кодах народнопісенних жанрів.

Головною метою інноваційних форм, необхідних для цієї особливої діяльності, має стати діяльність, що перекине шлях тим процесам, які провокують відкрити зневагу до всього того, що вмщує ємке поняття – «національне». Необхідні зміни в середовищі молодих, потреба в яких виникла, можуть відбутися лише шляхом власної причетності здобувачів освіти до справжніх народних джерел, які, на різному рівні збереження, продовжують діяти в сучасному суспільстві, утримуючи в собі стійкі національні засади. У повсякденному житті (це особливо відчутно в сільській місцевості (в гущі народних мас), де в належній якості (як для сьогодення) часу від часу відбуваються традиційні народні забави. Слід зауважити, що саме в цих місцях збережено давні обряди, звичаї, отже, спостерігається природне ґартування суто народного. За умови ширшої зацікавленості та участі в цих діях покоління молодих, давні традиції гідно продовжують своє природне життя. Відповідна атмосфера, де «панує» особливе «живе» спілкування старшого покоління талановитих носіїв традицій та покоління молодих, «народжують» необхідну єдність. Вона доносить у суспільство чистоту й правдивість давнини та, водночас, репрезентує справжнє народне мистецтво в наш історичний час. У результаті – ніхто не залишається байдужим і щиро сприймає почуте й побачене.

Практика показує, що безпосередня участь сучасної молоді в подібних заходах є справою надважливою, адже на початку XXI ст. існує значна перевага новітніх інформаційних технологій над «живим» словом або мелодією. Відтак, найвпливовішим на свідомість, моральне та духовне збагачення молоді людини залишається «не споглядання з цікавості», а безпосередня її участь у невибагливих, «незасмічених», безмірно багатих традиційних формах дозвілля, запропонованих народом. Практика роботи з молоддю показує, що, працюючи зі здобувачами освіти, правомірними є: творчі зустрічі з носіями народнопісенної традиції свого міста, села, хутора; проведення об'єднаних творчих проєктів, направлених на опанування давньої манерою співу; здійснення виїздів гурту на спільні виступи молодіжного ансамблю та місцевого аматорського колективу; зустрічі-навчання виконавців обрядових (чи інших) жанрів із зацікавленими, що бажають опанувати відповідну манеру співу своєї локальної території.

У період навчально-дослідницької (фольклорної) практики, матеріали можуть бути отримані кількома найбільш уживаними в сьогоденні шляхами. Наприклад, шлях, що передбачає участь здобувачів освіти в короткочасних (чи ситуативних) експедиційних розвідках. Вони діють в межах часу, виділеного програмою освітнього закладу. Завданням створених груп є найповніше обстеження місця запису та документування музичних або інших фольклорних матеріалів, які поповнять архіви закладу. Водночас, окремі матеріали, здобуті на місцях, можуть стати в нагоді в режимі внутрішнього користування та вивчення здобувачами освіти інших спеціальностей, що цікавляться суспільною та культурною історією рідного краю. До фольклорних досліджень, за бажання, можуть долучатися здобувачі інших спеціальностей, що значно розширить рамки пошукових розвідок. Більш повний перелік справедливих вимог, які характеризують діяльність записувачів фольклору, можливий лише за спорядження справжніх наукових експедицій.

У сучасності (в переважній більшості), матеріали, що презентують народнопісенні жанри, фіксуються на місцях проживання сімей або родин здобувачів освіти (учасників експедицій). Цей факт обумовлений тим, що більш розширені (територіально) розвідки, у наш час, за різних причин – вкрай обмежені. Отже, спрямування діяльності всіх членів експедиції на матеріали, виявлені на «своїх» територіях, можуть стати не менш привабливими та корисними. Важливо визнати, що більш тісне знайомство молоді з «живими»

(справжніми, автентичними) зразками, почутими й записаними в рідному містечку, селі чи хуторі, має великі переваги. Адже, в конкретному випадку, цікавість викликає насамперед те, що це записи від членів своєї сім'ї, родини, жителів села тощо. Тобто учасники свідомо здійснюють пошук народнопісенних зразків із двох причин, а саме: з метою оновлення (розширення) репертуару гурту, учасниками якого вони часто є, та – задля поповнення новими матеріалами навчальних лабораторій, які створені на базі освітніх закладів. Таким чином, працюючи в фольклорному гурті свого навчального закладу, записувач матиме можливість популяризувати народнопісенні зразки, зафіксовані власноруч на рідній території.

Працюючи в умовах практичної діяльності, вивчаючи давнину автентичних пісень, здобувач освіти чітко відчуває своє, рідне, «материнське», що сприяє відкриттю розуміння того, що саме ці чисті джерельні «науки» дійсно наділені стійкою позитивною силою впливу. Про це, передусім, красномовно свідчить їх «німа» присутність у всіх найскладніших і найдраматичніших етапах історії розвитку етносу.

Окремо слід кілька слів сказати про роботу творчих лабораторій, які все частіше з'являються насамперед в стінах сучасних освітніх закладів, які часто започатковуються керівником та самими учасниками гуртів. У архівах цих колективів зберігаються записи автентичної (справжньої) пісні як результат фольклорних розвідок. Водночас, в сьогоденні є можливість фіксувати необхідний матеріал, почутий на відкритих майданчиках невеликих містечок, сіл, хуторів, на яких, за традиціями своїх дідів-прадідів, корінні мешканці проводять народні свята. Ефективною є безпосередня участь фольклорних гуртів у різного роду соціально-культурних регіональних чи державних проєктах, фестивалях, конкурсах різного рівня тощо.

Досить цікавими, зворушливими та педагогічно мотивованими є відкриті зустрічі практикантів, які «працювали» на конкретній території (з метою обстеження та запису), з її мешканцями. У ці хвилини прості селяни – невибагливі, часто сором'язливі, щирі й віддані покладеній на них місії – зберегти та утримувати у своїй пам'яті величні традиції, звичаї, обряди свого народу – найправдивіше відкриваються в своїх почуттях, залишаючи, як ніколи раніше, доступними, щиро зацікавленими, намаганнями й бажаннями молодих. Водночас, не можна, безперечно, засуджувати діяльність тих фольклорних гуртів, робота яких, за різних обставин, побудована переважно на концертних виступах – це свідомий вибір керівника гурту та їх учасників. У цьому випадку, колектив на свій розсуд вибирає концертну діяльність і пропагує давню українську пісню в суспільство своїм шляхом, що є теж можливим.

Особливу увагу професіоналів-дослідників привертають матеріали, що містять етнографічні відомості про: середовище, де побутує записаний зразок; обставини, що передували його запису; наявність у нотатках повних відомостей про носіїв конкретної традиції; найповніша інформація про співаків-виконавців конкретного зразка. Відповідні записи привернуть увагу тих, хто з науковою метою вивчає властиву регіонально-локальну колористику та особливості манери співу, характерну поведінку носія традиції під час показу зразка.

4. Місце фольклорної практики та навчальної дисципліни «Українська народна музична творчість і обрядовий фольклор» у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти педагогічного спрямування

Професійне дотримання вимог програми із дисципліни «Українська народна музична творчість і обрядовий фольклор» передбачає виконання низки особливих дослідницьких завдань, що характеризують цей курс. Окрім ґрунтовного опанування теоретичними знаннями, програма курсу доповнюється певною кількістю годин для виконання запланованих завдань фольклорної (практично-дослідницької) практики. Ці години відводяться для виїздів, переважно, в сільські місцевості, в яких і в нинішній історичний час можна зафіксувати цінні зразки народнопісенного фольклору. На етапі практичної діяльності головними дійовими особами виступають керівник-наставник і здобувачі освіти як записувачі фольклорних матеріалів (насамперед – народнопісенних). Як правило, в сьогоденні ця особлива практика проходить у місцях проживання самих здобувачів освіти (за незначним винятком), отже, в своєму селі, сім'ї або родині.

Практична діяльність здобувачів освіти включає: виявлення, запис і транскрипцію (розшифрування – переклад на ноти музичних зразків). Окрім означеного, існує ще низка вимог, які характеризують керівника-наставника – головну особу цього важливого виду роботи, а також інших учасників експедиції. Вважаємо за необхідне основну увагу в цих матеріалах приділити особі керівника-наставника, адже він є тією людиною, що покликана впроваджувати нові форми роботи в практичну діяльність здобувача освіти. До прямих його обов'язків входить попередня розробка необхідної програми керування здобувачами освіти в період навчально-дослідницької діяльності. Успішна реалізація програмового дослідження залежатиме від: поставлених керівником завдань, алгоритму дій та подальшого дотримання визначених вимог до здійснення практики двома сторонами.

Науково-дослідницька діяльність надає молодій людині більш широкі можливості для закріплення теоретичних знань із конкретної дисципліни, врахування яких у роботі дозволить успішно опанувати неординарні практичні етапи роботи на місцях. Відтак, вироблений і запропонований керівником алгоритм дій, спрямує навчально-дослідницьку практику на вибір нових, доступних кроків, які стануть необхідними безпосередньо в незвичній для сучасних здобувачів освіти практичній діяльності на місцях запису. Це потрібно для того, щоб у практикантів з'явилося повне розуміння: з чого починати, яким чином діяти в тих чи інших випадках, як справлятися з ситуаціями, що можуть скластися в ході практичної діяльності. Загалом, усе означене нами навчить початківця-дослідника відповідально виконувати будь-яку роботу,

покладену на нього керівником.

Головним елементом педагогічної діяльності керівника, враховуючи його різнобічні напрямки роботи зі здобувачами освіти, завжди залишається дослідницький метод діяльності. Таким чином, він передбачає: сприяння активному пошуку незвіданого; допомогу в розбудові власної системи набуття нових знань; надання пропозицій початківцям-дослідникам щодо використання в роботі інноваційного (чи власного апробованого) педагогічного досвіду. Для цього керівник-наставник має створити цілу систему оновлених форм, методів і прийомів роботи на місцях запису, а також – у період опрацювання матеріалів. Попередньо створена й запропонована ним система проведення досліджень із музичної творчості народу повинна відповідати меті та завданням навчально-дослідницької практики, водночас, не виходити за межі потреб і фінансових можливостей освітньої роботи конкретного навчального закладу.

Керівник-наставник бере на себе відповідальність за прогнозовані майбутні результати навчально-дослідницької діяльності. Адже (як головна особа) він повинен опиратися на раніше напрацьовані в освітньому закладі багаторічні системи сталих вимог, позитивних традицій у проведенні практики. Особливо тих, які успішно діяли та виробили певні методи, що «не застаріли» в часі (часто ці здобутки доцільно можна використати в інших практичних дослідженнях). Задля успіху в роботі, керівник-наставник має володіти як ґрунтовними професійними знаннями та вміннями, так і важливими людськими якостями, адже він буде знаходитися в полі зору початківців завжди. Отже, знадобиться така його риса як виражена орієнтація на дослідницьку діяльність, що включає:

- ґрунтовні знання наукових понять, які забезпечать розуміння студентами кроків науково-дослідницької діяльності;

- відповідні компетентності, що характеризують науково-методологічний апарату дослідження (актуальність, об'єкт, предмет, мета, завдання, суть проблеми, новизну досліджуваного);

- знання психології, педагогіки, фахових дисциплін, які розкривають здатність керівника-наставника «побачити» й доступно сформулювати проблему дослідження тощо (Професійно-педагогічна компетентність 2017, 37).

Керівництво навчально-дослідницької діяльності потребує, окрім умінь використати в роботі власний досвід, належного рівня інтелектуального розвитку, аналітичності розуму та впевненості у своїх педагогічних і дослідницьких здібностях. Для керівника (окрім саморегуляції й активності у здійсненні досліджень) важливими залишаються:

- наполегливість, працелюбність і відповідальність за майбутні результати практичних дій;

- рефлексивність, конструктивність та критичність мислення;

- прийняття адекватних рішень у ситуаціях, які можуть виникнути в роботі;

- наявність творчої уяви та розвиненої інтуїції;

- психологічна врівноваженість.

Перераховане нами складає лише невеличку частину того, що вказує на підготовленість керівника до роботи з практикантами-початківцями (Професійно-педагогічна компетентність 2017, 38).

Безперечно, помічним у діяльності справжнього та відповідального керівника може стати його світогляд як цілісна система опосередкованих принципів, знань, ідеалів, переконань, вистражданих і пережитих ним особисто (або набутих у результаті багаторічного досвіду).

Наявність відповідного «багажу» націлюватиме керівника на подальше розкриття в собі, можливо, нових або прихованих можливостей і вмінь, які допоможуть активізувати включення в роботу з молодими дослідниками інноваційних форм і технологій навчання.

Задля ефективного здійснення завдань дослідницької практики, керівник має опрацювати кілька попередніх обов'язкових, скажемо, кроків:

- спрогнозувати засоби і методи дослідження, що використовуватимуться під час практики;

- спланувати методичну та організаційну частини навчально-дослідницької діяльності;

- визначити порядок і послідовність етапів роботи на місцях запису;

- надати рекомендації здобувачам освіти щодо правильності опису матеріалів фольклорної практики.

Якісне засвоєння та використання здобувачами освіти в практичній діяльності означених дій, вказує насамперед на стабільність росту рівня теоретичної та науково-дослідницької діяльності самого керівника. Водночас, розкриває об'єктивні перспективи його професійного становлення та прагнення до вдосконалення на практичному шляху. Для будь-якого керівника важливим є наступне: зайняти у свідомості молодих дослідників місце справжнього, компетентного фахівця, який вміє організувати та успішно здійснити особливу навчально-дослідницьку діяльність. До початку роботи керівник-наставник зобов'язаний відповідально поставитися до визначення учасників групи досліджень та закріпити за кожним, зокрема, певні види роботи. Працюючи зі здобувачами освіти, в процесі вивчення та засвоєння ними теоретичного курсу дисципліни «Українська народна музична творчість і обрядовий фольклор», викладач належним чином «придивився» до кожного студента. Відтак, він орієнтується в наступному: хто з них (передусім, за своїми природними якостями) здатний зайнятися цією відповідальною справою, а хто до цього ще мало готовий.

Керівнику належить здійснити перший відповідальний крок – серед бажаних визначити найбільш підготовлених і здатних до роботи в умовах практики на місцях запису, а також тих, кому буде важко виконати передбачені планом види діяльності. У цьому виборі керівник опирається на кілька моментів, які

вказують на готовність (чи неготовність) молодого дослідника здійснювати певні види робіт у період фольклорної практики. Переконаливими для керівника стануть кілька чинників, наприклад:

- якісне, свідоме засвоєння здобувачем освіти теоретичного курсу дисципліни;
- прояви, що вказують на наявність початків природного дослідницького хисту, що піддається розвитку;

- необхідний стан фізичних можливостей і психологічних особливостей, які забезпечать ефективну роботу з носіями народнопісенних традицій (переважно – людьми старшого покоління);

- щира зацікавленість і бажання молодшої людини виявляти та досліджувати особливі документи історії свого народу.

Керівник-наставник зобов'язаний попередньо пояснити початківцям окремі ключові моменти практичних дій, які матимуть вплив на результати досліджень. Завдяки вступним застереженням керівника, практикантам буде легше усвідомити складність діяльності на місцях запису справжніх народнопісенних зразків. Слушними, водночас, стануть пояснення керівника, що стосуються різниці між дослідниками, які працюють на цій ниві роками (набуваючи досвіду, практичних знань і вмінь), і початківцями-дослідниками, які лише розпочинають свої перші кроки в дослідницькій діяльності.

На перших порах початківцям стане в нагоді проста порада керівника – завжди з розумінням і навіть пієтетом слід ставитися до зауважень, порад і рекомендацій старших, більш досвідчених. Слова-поради керівника (або досвідчених у цій справі людей) для них матимуть особливу вагу, а їх щира підтримка на початкових етапах «вживання» в практичну діяльність та опанування атмосфери традиційного середовища на місцях запису – стане вкрай важливою та цінною.

Досвід показує, що кращим варіантом для успіху навчально-дослідницької роботи є включення в діяльність на місцях невеличких груп (або мікрогруп), що складаються з 3-4 осіб. Водночас, не слід відкидати бажання здобувача освіти, що вибирає самостійний шлях діяльності. Склад групи завжди залежить від думки та розумних переконань керівника-наставника (як виконавця провідної та багатопланової ролі навчально-дослідницького процесу). Розпочинаючи підготовку до практичної діяльності на місцях, керівник насамперед враховує те, що подібні науково-практичні дослідження можна ефективно здійснити лише за умови попереднього опанування теоретичного курсу. Отже, він враховує це, адже достеменно ознайомлений із можливостями кожного практиканта зокрема. Відтак, одного бажання здобувача освіти досліджувати фольклорні джерела – недостатній аргумент. Цьому має сприяти копітка попередня підготовка та певні власні налаштування та наміри безпосередньо учасника-початківця. Провідні науковці, що працюють на ниві досліджень духовно-культурних надбань народу, небезпідставно стверджують, що ці необхідні в роботі риси дослідника проявляються через приховані природні якості, що закладені в кожній людині генетично.

Таким чином, дотримання в роботі виважених системних дій, які пропонуватиме керівник-наставник, для кожного потенційного дослідника-початківця є справою важливою.

Організуючи й здійснюючи перші кроки навчальних досліджень, керівник-наставник повинен виконати кілька першочергових дій, які безпосередньо стосуються роботи на місцях. Вони допоможуть ефективно розпочати та організаційно провести навчально-дослідницьку практику. Для цього керівнику необхідно:

- розставити правильні акценти в спільній діяльності групи;
- уточнити першочергові дії кожного з учасників, які чітко стосуються моменту запису;
- надати необхідні настанови записувачам-початківцям, спрямовуючи їх діяльність в необхідне русло, визначене для виконання кожної особи, зокрема.

Очевидно, важливими стануть налаштування учасників на розуміння того, що саме перші, правильно прораховані кроки, є найголовнішими у загальному процесі практики. Від них у багатьох випадках залежать майбутні успіхи (чи поразки), що характеризуватимуть результати навчально-дослідницької роботи.

Завчасно керівник має налаштувати початківців, адже для успішного виконання завдань необхідна злагодженість трьох сторін (керівник-наставник – записувач – носій традиції). При цьому, акцентувати увагу початківців на тому, що важливою є не бездушна чи суто механічна участь, а особлива спільна творчість, яка передбачає використання багатомірності дій і підходів (особливо в роботі з носіями традиції). Працюючи в умовах сьогодення, записувачі прискіпливу увагу мають звертати на найменші прояви «чогось невідомого» для них, яке може вказувати на загальноетнічне. Отже, докладати зусиль для його фіксації у всіх найменших деталях, що допоможе здобувачам освіти на етапі опису та документування.

Водночас, керівник повсякчас має навчати початківців розуміння того, що кожен традиційний жанр, який зустрінеться на місцях, має свої особливості функціонування, отже, потребує необхідних знань і практичних умінь щодо здійснення правильного запису. Форма роботи на місцях (визначена керівником на початковому етапі практики), не заперечує включення в цю діяльність власних прийомів викладача-наставника, можливо, віднайдених ним і вживаних раніше, що показали свою результативність. Вони мають на меті:

- допомогти покращити й «оздоровити» процес роботи з інформатором (носієм традиції);
- оновити та наповнити новими емоціями традиційне спілкування з простими людьми;
- сприяти покращенню взаєморозуміння молоді зі старшим поколінням, хранителями народної пісні;
- проектувати можливі прояви початків нових ініціатив.

Зокрема, важливо зазначити, що правильним є включення в практичну діяльність усіх учасників групи, не залишаючи поза процесами запису жодного студента. За певних причин (про які знає керівник), ці здобувачі освіти братимуть участь у процесі виявлення і записування народнопісенних матеріалів (однак – менш активну, виконуючи інші, допоміжні роботи, що часто виникають на місцях проведення запису), наприклад:

- попередньо домовляються з носієм традиції про час, місце та обставини запису;
- допомагають в організації доїзду на місця проведення практики;
- забезпечують зустріч необхідними інформаційними носіями;
- слідкують за ходом запису та здійснюють власні нотатки;
- чітко виконують настанови керівника, що потребують миттєвого втручання в момент записування;
- вирішують низку організаційних питань, що виникають;
- здійснюють фотографування всіх етапів польової діяльності.

Допомога цієї частини групи (за певних умов) може знадобитися на етапі транскрипції (розшифрування, перевід на ноти), чи в процесі паперового оформлення здобутої вербальної інформації. В певній мірі, «пасивна» частина групи практикантів, за необхідності, має можливість у будь-який момент включитися на допомогу основній групі записувачів. Однак, це відбувається лише за особистої вказівки керівника-наставника.

Працюючи на місцях, записувачі-практики рекомендують фіксувати все, що пропонує носій традиції, щоб матеріали, виявлені на місцях, були, за можливості, більш повними, правдивими, отже, максимально точно відтворювали реальний стан місцевої регіонально-локальної народнопісенної традиції. На кожному найменшому етапі роботи керівник має чітко тримати в полі зору все, що відбувається під час запису, не залишати без уваги жодного члена дослідницької групи, проявляти повагу до кожного записувача. Такий підхід підтримує студентів у нелегкій роботі та вказуватиме на розуміння керівником проблем, які часто «супроводжують» роботу на місцях дослідження. Виходячи з цього, керівник групи зобов'язаний постійно допомагати та заохочувати ширі намагання учасників експедиції. Водночас – здійснювати власний внесок у навчально-дослідницьку діяльність, знаходити привід підбадьорити та висловити кілька добрих слів на адресу молодого дослідника. При цьому, практична допомога керівника в час проведення практики повинна бути диференційованою, вкрай тактичною та етичною. Наставник має обов'язково враховувати відповідний рівень інтелектуального розвитку молодшої людини в цьому віці та природні можливості кожного суб'єкта, зокрема. В цьому йому допоможуть вродженні здібності, особливі людські якості, психолого-педагогічне чуття, наявність яких необхідна при розкритті та розвитку як власних дослідницьких здібностей, так і при виявленні нових (практичних) здібностей здобувачів освіти, учасників навчально-дослідницької (фольклорної) практики.

Навчаючи інших, викладач-наставник має сам добре орієнтуватися в багатьох питаннях навчальних досліджень, без цього неможливо здійснити навіть найменші кроки на шляху до практичного опрацювання народнопісенних зразків. Загалом, вагомою перевагою, що визначає готовність керівника до здійснення практико-дослідницьких дій, має стати його компетентність і наповненість, підкріплена ґрунтовними теоретичними знаннями та неабиякими людськими якостями. Відтак, творчий керівник повинен мати власну зацікавленість матеріалами, допитливість, нестандартність мислення, наукову уяву, що є необхідною рисою керівника-наставника. Саме вона характеризує особистість справжнього керівника та є досить корисною у процесах дослідження й опрацювання такого особливого об'єкта як народнопісенний жанр. Суть наукової уяви полягає в наступному: в якусь мить (можливо, на інтуїтивному рівні) керівник-наставник відчує й зуміє виокремити із загального масиву почутого, певну частину того, що ледь-ледь уловимо (або й зовсім нове).

Власний досвід керівника, накопичений багаторічною практичною діяльністю, дозволить йому миттєво визначити місце «виокремленого» ним уже в інших умовах, на цей час – не до кінця усвідомлених навіть у голові самого «творця». Завдячуючи творчій уяві керівника, «виокремлене» природно швидко знаходить для себе комфортне місце в зовсім нових обставинах і стає гідним обрамленням нового, збагачуючи або розширюючи його справжнє значення. Подібні дії, як стверджує наука фольклористика, притаманні не кожному пересічному керівнику, а лише тому, який вміє включати в роботу з музичними матеріалами ще одну значущу для справжньої особистості рису – інтелектуальну мобільність. Суть цієї риси полягає в тому, що саме в потрібну мить у викладача-наставника виникає відчуття правильності власних дій. Однак, такі важливі для практики досліджень риси (або подібні до них) проглядаються не досить чітко, як правило, вони вміло приховуються природою самої людини. Очевидно, це може статися лише за умови, коли керівник-наставник уміло володіє багатим практичним досвідом. Відтак, перш ніж розпочати роботу на цьому доволі непростому шляху, він (передусім, для самого себе) повинен відповісти на декілька запитань, а саме:

- чи достатньою мірою він володіє необхідними організаторськими та комунікативними здібностями;
- чи вміє співпрацювати зі здобувачами освіти і здійснювати на них вкрай важливий для сьогодення духовно-виховний вплив;
- чи наявні в нього необхідні фахові знання, щоб прогнозувати майбутні результати, добутих у процесі практично-дослідницьких дій;
- чи володіє він професійними вміннями передбачити способи подальшого вжитку окремих методів або практичних умінь, необхідних у роботі з народнопісенними зразками.

У конкретному випадку, мова йде про ті методи чи способи дій, які в ході роботи показали свою ефективність, впливовість, проявили й утримали в часі глибинну мудрість, цінність і змістовність, що є важливим для ужитку молодим поколінням.

Підсумовуючи вимоги до керівника-наставника навчально-дослідної практики, висловимо наступні думки.

Сутність його діяльності в молодіжних колективах у період навчально-дослідницької практики полягає в тому, щоб:

- активно направляти дії та намагання молодих на виявлення, фіксацію й збереження давньої народнопісенної традиції;
- навчати здобувачів освіти поваги до цих здобутків народу;
- закарбовувати у свідомості нинішнього покоління позитивність морального впливу фольклору народу в цілому.

Такий напрямок діяльності керівника-наставника надасть молодій особистості, що знаходиться на етапі становлення й зростання, впевненості до набуття та розуміння нових вікопомних знань для орієнтації в сучасному глобальному світі.

Висновки

Проблемою покоління початку III тис. стало звернення уваги на національні проблеми, що активно накопичувалися в останні століття. Сьогодні ми вбачаємо окремі зміни, за яких стало можливим усвідомлення молоддю того, що поступальний рух будь-якого народу на шляху прогресу не тільки зумовлюється, але й цілком закономірно ґрунтується на попередньому досвіді та кривих здобутках минулих поколінь. Водночас, у сучасних здобувачів освіти визріває в свідомості нове бачення й розуміння того, що за багатьох причин в ході бурхливих інтеграційних процесів цінність морального впливу народнопісенних жанрів стрімко втрачається. Допомогти підростаючому поколінню відкрити в собі необхідні осмислення й відчуття національного, покликаний потужний потенціал музичної народної творчості (музичний фольклор) з його національною специфікою й вагомістю впливу. Задля реального засвоєння всієї повноти культурної спадщини українського народу та перетворення її в актуальний чинник самоусвідомлення суспільства, потрібні неабиякі зусилля як з боку держави, так і від кожного, зокрема. У сьогоднішні ми звертаємо увагу насамперед на важливий період у житті молодої людини, коли, поряд із набуттям теоретичних (когнітивних) знань за участі в молодіжних творчих об'єднаннях, навчально-дослідницьких десантах, сучасний здобувач освіти має можливість отримати інші – народні знання. Відсутність у житті сучасного студентства такої інформації на шляху здобуття фахової освіти призводить до втрати або, в кращому випадку, до спрощення в стінах освітніх закладів всього національного. Це той «стрижень», який у цьому історичному періоді передбачає, щонайменше – задоволення середовища молодих у духовних потребах і відіграє ключову роль у житті та професійному становленні майбутнього фахівця.

Однак, робота з багатівковими джерелами з народу потребує особливих підходів і методів досліджень, серед яких чільне місце посідають пошуково-дослідницькі. Ця діяльність потребує відповідального ставлення нинішнього покоління до, скажемо, «старого» та, водночас – створення інноваційних, зрозумілих для них форм і прийомів, які їх зацікавлять і надихнуть на кроки щодо документування справжніх зразків із народу. Таким чином, молода людина в освітньому закладі з національним спрямуванням поповнить свої знання про фольклор нашого етносу (або, здобуде нові). Водночас, розширить своє бачення справжності, відданості та сили волі безіменних творців (носіїв традицій), які крокували поряд. Водночас, сучасний здобувач, за бажання, поступово розкриватиме суть проблем історичних умов виникнення, побутування та особливостей (які наповнюють численні роди, жанри, тематичні групи) народнопісенної традиції. Вони щонайкраще зберегли свій колорит в пам'яті українців на регіонально-локальних територіях.

Мета подібних молодіжних, скажемо, «десантів» практичного спрямування у глибинки наших територій у нашому часі передбачає – виявлення, фіксацію, документування справжньої традиційної народної (автентичної) пісні та її збереження для майбутніх поколінь. Відповідальна та творча робота всіх причетних сторін, які здійснюють навчально-дослідницьку діяльність у період фольклорної практики має цілком виправдану мету, а саме:

- призведе до стійкого розуміння кожним учасником відповідальності за все те, що ґрунтується та розвивається на стійких генах спадковості будь-якого народу;
- допоможе молодому поколінню піднятися на вищий щабель у своєму інтелектуальному розвитку;
- формуватиме в свідомості сучасного фахівця зацікавленості особливими за впливом етнознаннями;
- розвиватиме здатність по-новому сприймати й осмислювати знання з народу, здобуті в період навчально-дослідницької практики;
- змінюватиме на краще етнокультурну соціалізацію молодої людини нового інформаційного часу.

У своїй цілісності та єдності методи і прийоми, що використовуються в роботі практиканта-дослідника, допомагають сучасній емансипованій молодій людині віднайти в собі дещо особливе, а саме – те, що занурене в глибини поколінь і не завжди лежить на поверхні. Маємо на увазі прихований стійкий генетичний зв'язок з минулим свого народу, психотипом якого є кожен із нас.

Кожен працюючий на місцях запису повинен постійно розвивати в собі чуття «справжнього», вміти звертати увагу не тільки на те, що «лежить на поверхні», але й фіксувати інші, поки-що не зовсім зрозумілі

для себе функції або окремі незвичні обставини побутування музичного зразка чи дії, прив'язаної до конкретної території запису.

За правильно продуманих підходів у роботі з молоддю, розбудови та використання інноваційних технологій, відбудеться «оздоровлення» середовища молодих, подекуди, вкрай спустошеного цілковитою відсутністю знань про свій народ і його історичні здобутки. Нинішня молодь (як ніколи раніше) потребує заглиблення у чистоту та справжність етнічних знань, які відкриють шлях до «очищення» процесів мислення та становлення сучасної особистості.

Основним фактором ефективної роботи, що передбачає пробудження інтересу в молоді до власної участі у фольклорних експедиціях є, в цілому, відродження національно-сутнісного в сучасному житті суспільства. У минулому подібна діяльність була досить популярною та активною серед прогресивної молоді, відтак, залишила позитивний слід в українській фольклористиці. Вивчаючи цінні історичні документи, сьогодні ми можемо здійснювати ґрунтовні дослідження, що допомагають правдивому вивченню тогочасного стану суспільного й культурного життя українського народу. Матеріали, здобуті небайдужими дослідниками та прогресивною молоддю в минулих століттях, нині успішно «працюють» на науку, викликаючи зацікавлення вчених різних галузей (особливо – істориків і фольклористів).

Сьогодні ми свідомі того, що будь-які матеріали з регіонально-локальних територій, які, в певній мірі, забезпечують і навчально-дослідницькі експедиції різних рівнів, у руках справжніх науковців-дослідників, можуть стати для майбутніх поколінь «...неоціненним джерелом для дешифрування багатьох таємничих явищ теорії культури та розвитку мислення...» (Сфремова 2003, 31).

У суспільстві, для якого характерна майже повна відсутність активних спроб до суттєвих змін стосовно розглянутих нами питань, час зумовлює розбудову діяльності державних закладів системи вищої освіти за новими стандартами. Досі не цілком вирішеними залишаються питання, участі освіти у вирішенні багатьох, назрілих у часі питань, зокрема – вироблення особливих системних форм роботи зі здобувачами освітніх послуг, що відповідають часу.

З огляду на те, що у сьогоднішній, на жаль, лише серед свідомих прошарків молоді відбуваються необхідні зміни, очікуване нами, має стати прерогативою діяльності сучасних освітніх закладів. Це дає надію, на те, що поступово проростуть нові паростки, що вказують на покращення ставлення суспільства до численних національних питань, що накопичувалися в минулі періоди.

Інноваційні форми практичної діяльності, що можна використовувати в роботі зі здобувачами освіти, допомагають: зосередити свою увагу на питаннях, які на вищому рівні свідомості здатні стимулювати появу творчих новаторських ідей у середовищі молодих, а також – проєктують пошук сучасних інноваційних методів, прийомів і форм роботи. Для цього необхідно, передусім, забезпечення освітньої діяльності особливими фахівцями, що професійно, зі знанням справи й «незасміченими» бажаннями, зацікавлять молоде покоління й успішно долучаться до збереження народнопісенного музичного спадку на наших територіях.

Численні складні питання, що гостро проявили себе в нинішньому часі, стосуються оновлення й збереження, нагромаджених у пам'яті старших поколінь (раніш із різних причин невикористаних, або «загальмованих радянським часом») можливостей, надій, скритих поривань і бажань – обіцяє майбутнім молодим українцям неабиякий прорив у пошуках свого рідного, суто національного, так би мовити, «материнського».

Наукові джерела

Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.

Горбатенко В. Етнодержавознавство: утворення нової парадигми національного поступу. К : Генеза. 1997. № 1(5). С. 234-235.

Грица С. В ім'я збереження фольклору. *Вибрані статті. Фольклор у просторі та часі*. Тернопіль : Астон, 2000. 228 с.

Грица С. Трансмисія фольклорної традиції: етномузикознавчі розвідки. Тернопіль : Астон, 2002. 236 с.

Дзюба Іван. Національна культура як чинник майбуття України. *Кур'єр Кривбасу*. 2000. № 122. С. 12-13.

Сфремова Л. Стиль народних пісень Подніпров'я (за матеріалами сучасних експедиційних досліджень). *Народна творчість та етнографія*. 2003. № 5-6. С. 27-33.

Іваницький А. Українська народна музична творчість: навч. посібник; 2-ге вид., доопрацьоване. К. : Музична Україна, 1999. 222 с. нот.

Іваницький А. Хрестоматія з українського музичного фольклору (з поясненням та коментарями) : навч. посібник. Вінниця : Нова книга, 2008. 520.

Іваннікова Л. Видання, що руйнує стереотипи. *Народна творчість та етнологія* (голов. ред. Г. Скрипник); НАНУ, ІНФЕ ім. М.Т. Рильського. К., 2013. № 3. С. 92-97.

Климент Квітка. Потреби в справі дослідження народної музики на Україні. *Музика*. 1925. № 2. С. 67-73; № 3. С. 115-121.

Лаврів П.І. Історія Південно-Східної України. К. : Укр. видав. спілка, 1996. 208 с.

Методологія наукової діяльності : навч. посібн.; за ред. проф. Чернілевського Д.В. Вид 2-ге допов. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf. 37 с. Дата доступу: 14.02.2022 р.

Огієнко І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу : курс читаний в Укр. нар. ун-ті : з мал. і портр. укр. культ. діячів. К. : Абрис, 1991. 272 с. : іл. Репр. відтворення вид. 1918 р.

Попович М. Філософська соціологічна думка. *Народна творчість та етнографія*. 1990. № 3. С. 49-54.

Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навч. посіб.; за ред. І. Л. Холковської. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.

Скрипник Г. Утвердження української державності і екологія національної культури. *Народна творчість та етнологія* (голов. ред. Г. Скрипник); НАНУ, ІНФЕ ім. М.Т. Рильського. К., 1996. № 4. С. 3-11.

Сторожук А. Народнопісенна лірика Східного Поділля як фольклорна традиція: записи і коментарі: навч.-метод. посібн. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. 272 с.

Українська фольклористика. Словник-довідник. Укладання і загальна редакція Михайла Чернописького. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 448 с.

Фіцула М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. К. : Академвидав, 2014. 456 с.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФОЛЬКЛОРУ (НАРОДНОПІСЕННИХ НАДБАНЬ) ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗВО

Сторожук А.І.

Кандидат мистецтвознавства, доцент, КЗВО «Барський гуманітарно-педагогічний коледж імені Михайла Грушевського» м. Бар, Вінницька область, Україна

Анотація. Розділ присвячено дослідженню актуальної проблеми вивчення та дослідження в сучасності народної автентичної пісні на численних регіонально-локальних територіях (в динаміці часового пісенного розвитку). Проаналізовано інноваційні технології роботи зі студентами в процесі вивчення та дослідження народнопісенного фольклору. З'ясовано, що діяльність сучасних освітніх закладів має позначитися творчою й активною навчально-дослідницькою характеристикою задля задоволення попиту фахівця нового ринку праці, що виник на широких теренах загальноєвропейського простору. Технології, що передбачають застосування фольклору у фаховій підготовці майбутніх фахівців, можна віднести до надскладних інтегрованих процесів, які продиктовані сучасним життям та спрямовані, передусім, на необхідність усвідомлення молоддю мотивів і потреб, набуття умінь і навичок, накопичення теоретичного, практичного, а також творчого досвіду. Визначено місце фольклорної практики та навчальної дисципліни «Українська народна музична творчість і обрядовий фольклор» у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти педагогічного спрямування. Для збереження і подальшого творення системи духовних цінностей, ефективного й успішного використання отриманих етнопедагогічних знань, для випускника ЗВО важливими сьогодні стають наступні риси: професійність, прогресивність та компетентність, як особливі об'єкти для формування системи національно-духовних цінностей. Знання, що стосуються духовних надбань, набутті молодими людьми під час навчання, повинні виступити стимулятором активного звернення молодих українців до вивчення особливої за своєю суттю, істинно правдивої історичної духовної спадщини свого народу, закоріненої у фольклор (народну творчість) і збереженої в будь-якому прояві на локальному рівні.

Ключові слова: інноваційність, національно-культурна ідентичність, етногенез, етнічні знання, історична пам'ять, фольклор, духовність, національне виховання, навчально-дослідна практика.

Innovative Approaches to the Study of Folklore (folk songs) by Students of Pedagogical HEE

Storozhuk A.I.

Candidate of Art History, Associate Professor, Mykhailo Hrushevsky Bar Humanitarian and Pedagogical College

Abstract. The section is devoted to the study of the current problem of studying and researching the modernity of folk authentic song in numerous regional and local areas (in the dynamics of temporal song development). Innovative technologies of work with students in the process of studying and researching folklore are analyzed. It was found that the activities of modern educational institutions should be characterized by creative and active educational and research characteristics in order to meet the demand of the new labor market, which has emerged in the wider European area. Technologies that involve the use of folklore in the training of future professionals can be attributed to the complex integrated processes that are dictated by modern life and aimed primarily at the need for young people to understand the motives and needs, skills, accumulation of theoretical, practical and creative experience. The place of folklore practice and academic discipline "Ukrainian folk music and ceremonial folklore" in the system of professional training of graduates of pedagogical education is determined. For the preservation and further creation of the system of spiritual values, effective and successful use of ethnopedagogical knowledge, the following features are important for the graduate of free economic education today: professionalism, progressiveness and competence as special objects for forming the system of national

spiritual values. The knowledge of the spiritual heritage acquired by young people during their studies should stimulate the active appeal of young Ukrainians to study the special, truly true historical and spiritual heritage of their people, rooted in folklore (folk art) and preserved in any form at the local level.

Keywords: national-cultural identity, ethnogenesis, ethnic knowledge, historical memory, folklore, spirituality, national education, educational and research practice.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАГІСТРІВ З ЕКОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Погоріла С.Г.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри славістичної філології, педагогіки і методики викладання, Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-9202-0994

Тимчук І.М.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри славістичної філології, педагогіки і методики викладання, Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, Україна
ORCID.ORG/0000-0001-5018-0458

Складовою екологічної безпеки країни та запорукою її майбутнього є якісна підготовка фахівців екологічної галузі. Шлях до високої екологічної культури суспільства лежить через ефективну екологічну освіту. Підготовка громадян з високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості і культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства й природи (не насильство, а гармонійне співіснування з нею) повинна стати одним з головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України. З огляду на вимоги сьогодення та кардинальні зміни в освіті, які відбуваються внаслідок її реформ, гостро постає питання щодо формування висококваліфікованого фахівця з екології, до фахової підготовки якого висувається ряд вимог, що реалізуються шляхом виконання певних завдань і надзавдань. Суть перших полягає у створенні умов для засвоєння студентами екологічних знань і формуванні в них практичних навичок та умінь, друге – у розвитку екологічної свідомості, культури, етики, моралі, усвідомлення людиною свого місця в природі, зв'язків зі світом природи і Всесвітом включно. Саме тому підготовка кваліфікованого еколога, який розуміє тенденції розвитку науки, вміє логічно мислити, тобто різнобічно підходити до вивчення кожного явища в природі та суспільстві, досконало знає природу рідного краю – є основним завданням вищої школи і полягає у формуванні цілісної особистості з пріоритетом загальнолюдських цінностей (Тимчук 2010, 5). А це, у свою чергу, потребує зростання якості освітніх послуг, оновлення професійної підготовки та ставить високі вимоги до особистісного фактора викладача ЗВО, вимагаючи ґрунтовності професійних знань на рівні світових стандартів, сформованості педагогічної майстерності, масштабності інтелектуального потенціалу. Заклади вищої освіти покликані виконати соціальне замовлення на підготовку фахівців екологічної галузі відповідно до вимог часу і задовольнити потреби кожного в освіті згідно з Конституцією України для вдосконалення соціальної структури суспільства і розвитку особистості.

1. Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень проблеми

Питання професійно-педагогічної підготовки є досить складним та багатограним, про що свідчать результати численних досліджень учених. Вивченню окремих питань професійно-педагогічної підготовки присвячені праці відомих вітчизняних і зарубіжних учених. Так, проблеми особистості викладача вищої школи та його педагогічної діяльності, досліджували Л. Барановська, В. Бобрицька, О. Гура, В. Гриньова, І. Зязюн, М. Євтух, О. Дубасенюк, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна та інші. Проблему методичного та психолого-педагогічного супроводу науково-педагогічної діяльності досліджували Л. Барановська, О. Дубасенюк, О. Бережко, В. Ковальчук, Л. Морська, А. Сбруєва, О. Семенов та інші вчені.

Учених цікавлять проблеми формування майбутнього фахівця у ЗВО. Особливу увагу у формуванні конкурентоспроможного фахівця американські вчені А. Еббот, Дж. Мійершеймер, Р. Піппін приділяють комплексу когнітивних умінь і навичок, які сприяють кар'єрному та професійному зростанню. Т. Уільямс вважає, що конкурентоспроможним на ринку праці буде фахівець, якому притаманні: високий рівень базових знань, гнучкість мисленневих процесів, готовність до навчання протягом життя та володіння навичками спілкування, зокрема професійного (Williams 2005, 356–371).

Проблема екологічної освіти висвітлюється в численних працях науковців. Її концептуальні, філософські та історичні аспекти знайшли відображення у працях Г. Білявського, В. Вербицького, С. Деребо, М. Дробнохода, І. Костицької, В. Крисаченка, Н. Пустовіт, В. Скребця, М. Хилька, В. Червонецького, С. Ясвіна та ін. Екологічній освіті дітей та молоді присвятили свої дослідження П. Бачинський, Л. Білик, Г. Білецька, Н. Грейда, С. Кравченко, М. Колесник, Н. Левчук, Л. Лук'янова, О. Мітрясова, Н. Магура, Н. Негруца, Г. Пустовіт, О. Тепла, М. Швед та ін. Проблему підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників до здійснення екологічної освіти досліджували О. Біда, І. Котенева, Т. Нінова, С. Совгіра, В. Танська, Г. Тарасенко, О. Чернікова, Е. Флешар. Аспекти формування екологічної культури знайшли відображення у працях Т. Вайди, С. Іващенко, Н. Єфіменко, О. Король, С. Лебідь, О. Матеюк, О. Пруцакової, Н. Ясінської.

2. Обґрунтування доцільності створення умов для формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології в процесі фахової підготовки

Забезпечення високого рівня викладання дисциплін екологічного циклу значною мірою зумовлюється продуктивністю діяльності суб'єкта цього процесу – викладача. Система професійно-педагогічної підготовки, яка існує сьогодні, не забезпечує належної готовності випускників магістратури до практичної педагогічної діяльності у ЗВО. Оскільки випускники магістратури, які викладають дисципліни циклу професійної підготовки не володіють необхідним методичним інструментарієм, що забезпечує процес навчання та робить його більш успішним. У процесі трудової діяльності магістр з екології стикається з проблемами не тільки професійного, а й психолого-педагогічного характеру через відсутність теоретичної педагогічної бази щодо принципів, змісту, методів, прийомів та форм організації освітнього процесу. Молодий викладач дисциплін екологічної галузі, який отримав основні знання під час навчання у закладі вищої освіти, потребує немало часу для адаптації до умов професійно-педагогічної діяльності. У наявній системі підготовки магістрів з екології у ЗВО зроблено акценти на професійній складовій навчання, де знання, уміння і навички є критерієм успішності навчання та результативності їх професійної підготовки. Водночас, з огляду на євроінтеграційні процеси, висувається вимога щодо поглиблення індивідуалізації навчання, що зумовлює потребу формування в магістрів з екології системи знань про специфіку організації освітнього процесу, індивідуально-психологічні та вікові особливості студентської молоді, яка у майбутньому стане об'єктом їхньої професійно-педагогічної діяльності.

Перехід вищої школи до ступеневого навчання передбачає розроблення змісту, форм і методів педагогічної підготовки магістрів, які в майбутньому поновлять склад науковців з різних галузей науки та викладацький корпус ЗВО (Вітвицька 2005). Про важливість цього завдання наголошується і в Національній доктрині розвитку освіти : «Держава повинна забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку..., конкурентоспроможних на ринку праці (Національна доктрина розвитку освіти 2002, 12). Магістр, відповідно до ст.5 Закону України « Про вищу освіту», це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми (Закон України «Про вищу освіту»). Відповідно до Національної рамки кваліфікацій, кваліфікаційний рівень магістра відповідає 7 рівню Національної рамки кваліфікацій та другому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти і має такі характеристики: зрозуміле і недвозначне донесення власних знань, висновків та аргументації до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; управління робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів (Постанова Кабінету Міністрів України 2011).

Статтею 55 чинного Закону України «Про вищу освіту» також визначено, що «Посади науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи, які мають наукові ступені або вчені звання, а також особи, які мають вищу освіту освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за відповідною спеціальністю» (Закон України «Про вищу освіту» 2014). Виходячи з класифікації типів професій, запропонованих Є.О. Климовим, професія викладача дисциплін екологічного циклу належить до групи професій, що одночасно функціонують у двох різних системах: «людина-природа» та «людина-людина». У майбутньому випускник магістратури з екології може (відповідно до Закону України «Про вищу освіту») займатися педагогічною діяльністю. Така діяльність є різновидом професійної діяльності. Однією з функцій його майбутньої професійної діяльності є навчально-методична, що, у свою чергу, зумовлює необхідність формування навичок педагогічної діяльності та обґрунтування необхідних психолого-педагогічних умов для підвищення ефективності цієї підготовки.

Формування навичок педагогічної діяльності магістрів з екології у процесі їхньої фахової підготовки передбачає засвоєння систематичних знань з цього профілю, набуття необхідних умінь і навичок для практичної професійної діяльності й виховання на основі світогляду і професійних якостей, серед яких надважливі є екологічна свідомість, екологічне мислення, екологічні цінності та екологічна культура. Важливою у формуванні навичок педагогічної діяльності є також гуманістична спрямованість особистості майбутнього педагога, яка полягає у ставленні до студента як до найвищої цінності, визнанні його права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей (Baranovska 2020)

Складовими арсеналу впливу викладача на студента, на нашу думку, мають бути високий рівень педагогічної культури, наявність мотивації щодо активної співпраці, співтворчості викладача зі студентом, здібність до об'єднання розумової та практичної діяльності студентів, уміння з організації їхньої самостійної роботи і здійснення контролю за її виконанням; володіння інноваційними технологіями створення організаційно-методичного та матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. Магістри з екології мають оволодіти всіма тонкощами педагогіки і психології вищої школи, щоб уміти творчо керувати освітнім процесом, переконливо доносити зміст науки, її професійну спрямованість. Формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології – це цілеспрямований динамічний процес формування магістрів як науково-педагогічних працівників, здатних до викладання дисциплін фахового спрямування, керівництва дослідницькою діяльністю студентів та проведення науково-пошукової роботи.

3. Стан професійно-педагогічної підготовки магістрів з екології у закладах вищої освіти

Дослідження проблеми з визначення умов формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології в процесі їхньої фахової підготовки зумовило необхідність виявлення стану їхньої професійно-

педагогічної підготовки в умовах навчання у закладі вищої освіти (Білоцерківський національний аграрний університет). Для реалізації цієї мети було виокремлено такі завдання :

- виявлення ставлення студентів до якості професійно-педагогічної підготовки фахівців з екології;
- визначення складових успішності професійно-педагогічної діяльності;
- виявлення основних проблем у професійно-педагогічній діяльності викладачів дисциплін екологічної галузі;
- окреслення основних напрямів, засобів вдосконалення професійно-педагогічної підготовки магістрів.

Нами були розроблені відкриті анкети для студентів магістратури. Анкетуванням було охоплено 24 магістри (першого та другого років навчання) спеціальності «Екологія та охорона навколишнього середовища». Анкета для студентів складалася з 11 запитань. Зміст першого запитання передбачав з'ясування особливостей професії НПП. 85% респондентів дану професію віднесли до типу «людина-людина», виокремивши в ній найбільш професійно важливі якості гуманність та комунікативність: «викладач повинен володіти мистецтвом спілкування, вміти знайти індивідуальний підхід до студентів»; «він повинен мати розвинені навички спілкування з великою кількістю людей, добре знати психологію»; «викладач повинен бути людяним, високоморальним, бути взірцем для наслідування». 15% респондентів зустрілися з труднощами при визначенні типу професії, однак вказали на такі фахово важливі характеристики викладача ЗВО: «викладач повинен мати ораторські навички та відрізнятися толерантністю»; «з терпінням ставитися до студентів»; «знати основні закони психології і педагогіки»; «добре знати свій предмет»; «викладач повинен бути справедливим і рівним у стосунках зі студентами». Водночас до професійного портрета викладача ЗВО включено здатність знаходити індивідуальний підхід до студентів, що є неможливим без ґрунтовних психологічних знань; толерантність, об'єктивність в оцінках та судженнях, що є значимим доповненням до комунікативного ядра педагога, здатного співпрацювати зі студентами з використанням особистісно розвивальних технологій. Ґрунтовність знань змісту дисциплін, які викладаються НПП, є змістовим компонентом вимог до його професійності.

Друге запитання стосувалося визначення стилів педагогічної взаємодії у системі вищої професійної освіти. Студенти були однаковими щодо визначення ліберального, демократичного та авторитарного стилів педагогічної співпраці, однак при їх ідентифікації використовували різні психолого-соціологічні класифікації; так авторитарний стиль в окремих анкетах названо тоталітарним, диктаторським, повчальним; демократичний – колегіальним, довірливим, товариським; ліберальний – дозволяючим, стилем потурання, безсистемним. 5% респондентів здійснили характеристику стилів, не називаючи їх. Задекларувавши демократичний стиль, вони зазначили, що: «він виявляється, коли студент вільно спілкується з викладачем і може висловити свою думку», «коли наявні дружні стосунки, підтримка та розуміння»; про авторитарного педагога свідчить така відповідь: «викладач вказує, як і що робити, не даючи студентам проявити власну ініціативу», «є викладачі, яких студенти бояться»; ліберальний педагог «невпевнений», «безініціативний та нерішучий». Аналіз відповідей студентів на друге питання засвідчив ґрунтовність їхніх знань про стилі педагогічної діяльності, що, на нашу думку, є результатом вивчення дисциплін управлінського циклу і здатністю респондентів екстраполювати їх на сферу науково-педагогічної діяльності (91%).

Третє запитання анкети стосувалося особистості викладача та його значення в педагогічній діяльності. 94% опитаних вказали на значимість впливу особистісних характеристик викладача на ефективність педагогічної діяльності: «від особистості викладача залежить, чи із задоволенням студенти відвідують його заняття»; «особистість викладача є ключовим елементом педагогічної діяльності»; «якщо викладач – творча особистість, то його заняття будуть цікавими і різноманітними»; «комунікабельний викладач завжди знайде спільну мову зі студентами, що є важливим чинником педагогічної діяльності»; «якщо викладач у знаннях вимогливий до себе, то тільки тоді він може вимагати їх наявності в інших»; «вміння викладачем встановлювати контакт із аудиторією відіграє важливе значення в педагогічній діяльності»; «особистість викладача має велике значення, бо він навчає і подає приклад». 6% студентів не дали чіткої відповіді на поставлене запитання. Таким чином, відповіді студентів на запитання анкети засвідчили вагомість особистісного впливу викладача на особистість студента. Вони включили до ядра його особистості такі складові, як креативність, вимогливість до себе та інших, здатність до встановлення контакту.

Наступне питання анкети передбачало з'ясування, від чого залежить авторитет викладача. 75% студентів вказали, що авторитет викладача залежить від наявності в нього фахової компетентності, умінь знаходити спільну мову зі студентами, здатності підтримувати увагу аудиторії, що дозволяє уникати проблем з дисципліною під час занять: «авторитет викладача залежить від професіоналізму», «від глибини знань дисципліни, що викладається та розвиненості професійних навичок», «від умінь зацікавити аудиторію». Комунікативні здібності науково-педагогічного працівника визначені складовою його авторитету: «від того, як викладач зарекомендує себе на першому занятті», «від стилю спілкування і вміння знайти підхід до студента», «від культури спілкування зі студентами» залежить його авторитет: 20% студентів важливими передумовами збереження авторитету НПП вважають самоповагу, адекватність його самооцінки. «Авторитет залежить від характеру особистості», «від ставлення до своєї роботи», «від особистих людських якостей». 5% студентів зазначили, що авторитету викладачеві додають наявність досвіду практичної діяльності та наукового ступеня.

Відповідаючи на п'яте питання анкети, студенти з'ясували підгрунтя педагогічної майстерності викладача. 25% опитаних дали відповідь, що основою педагогічної майстерності викладача вищої школи є ґрунтовні знання (з фаху, дисциплін, котрі викладає); 27% - практичний досвід та вміння спілкуватися («досвід та вміння спілкуватися», «майстерність – досвід», «основою педагогічної майстерності викладача є культура мовлення, добрі манери, уміння спілкуватися з студентами»). 13 % респондентів вважають, що «майстерність педагога залежить від уміння зацікавити аудиторію»; 5% студентів основою педагогічної майстерності вважають самоосвіту («здатність до постійного вдосконалення власної методики викладання»). 10% студентів стверджують, що в основі педагогічної майстерності лежить здатність встановлювати індивідуальний підхід до студентів; 20% студентів визначальними складниками педагогічної майстерності викладача вважають його ораторські здібності, де головним є вміння передати матеріал аудиторії. Аналізуючи причини психологічних бар'єрів, що виникають під час спілкування викладачів зі студентами та частоту їх виникнення, 40% респондентів відповіли, що не стикалися з такою проблемою; 10% опитаних зазначили, що були свідками того, що бар'єри між викладачем і студентом виникають дуже рідко і переважно через пропуски останнім занять чи через відсутність знань з дисципліни, яку викладає педагог. Однак 50% опитаних відчули труднощі у спілкуванні з викладачами, що дозволило їм виокремити такі причини виникнення комунікативних бар'єрів: авторитарний стиль педагогічної діяльності, необ'єктивність оцінювання навчальних досягнень студентів; упередженість викладача у ставленні до студентів, відсутність взаєморозуміння. Тобто, на думку студентів, основними причинами виникнення комунікативних бар'єрів є неспроможність викладача встановлювати паритетний діалог зі студентом та об'єктивно оцінювати його досягнення. Більшість опитаних не змогли дати об'єктивної відповіді на питання, що ж є причиною виникнення бар'єрів у спілкуванні викладача і студентів. Значна кількість студентів на дане питання дали поверхові відповіді, що свідчить про неспроможність з'ясування причин педагогічних бар'єрів та відсутність спеціальних комунікативних знань та знань щодо специфіки педагогічної діяльності.

На питання, що собою являє підготовка викладача, студенти дали надзвичайно лаконічні відповіді: 30% студентів вважають, що підготовка викладача має здійснюватися у ЗВО і бути спрямованою на отримання знань з дисциплін, які викладатиме («щоб бути готовим до викладання, треба добре знати свій предмет», «викладач повинен отримати певну освіту»); 20% студентів зазначили необхідність поліпшення підготовки викладачів, постійного вдосконалення знань та самоосвіти («потрібно постійно самовдосконалюватись»); 10% студентів у своїх відповідях вказали на необхідність володіння науково-педагогічними працівниками знаннями з психології та педагогіки. Таким чином, студенти зацікавлені у підвищенні рівня професійної підготовки викладача вищої школи, основними напрямками її вдосконалення вважають: ґрунтовність теоретичної підготовки у ЗВО, її зорієнтованість на зміст дисциплін, які передбачається викладати; - самоосвіту та самовдосконалення; спеціальну психолого-педагогічну підготовку.

Більшість опитаних (85%) недоліками в підготовці викладачів у непедагогічному ЗВО вважають недостатнє володіння викладачами методикою викладання та невміння долати бар'єри у спілкуванні зі студентами («викладачі інколи не розуміють студентів», «не завжди заняття проводяться за правилами», «не вміють спілкуватися зі студентами», «незрозуміло пояснюють матеріал»). 15% респондентів не дали чіткої відповіді на поставлене питання. Аналіз відповідей студентів на дане питання анкети засвідчив доцільність психологічного та методичного вдосконалення підготовки викладачів непедагогічних ЗВО.

Комунікативна складова є обов'язковим компонентом педагогічної діяльності. Однак, з'ясовуючи, які існують моделі спілкування викладача зі студентами, 25% респондентів не змогли дати їм назву, лише охарактеризували кілька моделей педагогічної взаємодії: «викладач лише подає матеріал, не спілкуючись зі студентами», «Деякі викладачі зневажливо і зверхньо ставляться до студентів», «Викладач ставить себе набагато вище від студента», «Невпевненість у своїх діях і прийнятті рішень», «Деякі викладачі довго сумніваються, чи правильно оцінили студента». На питання, які індивідуальні особливості повинен мати майбутній викладач, щоб бути готовим до педагогічної діяльності, 45% студентів відповіли, що важливими є вміння спілкуватися з оточуючими та високі моральні якості педагога («відкритість», «комунікабельність», «володіння собою», «вміння контролювати свої емоції», «вміння встановлювати контакт з аудиторією», «справедливість», «людяність», «повага до інших», «толерантність»). 25% студентів важливою вважають фахову компетентність («компетентність», «вміння пояснювати», «мати знання зі свого предмета»); 15% студентів сутнісними індивідуальними характеристиками науково-педагогічного працівника вважають «працелюбність», «наполегливість»; 15% - «ораторські здібності», «вміння знайти контакт з аудиторією».

Загалом у студентів наявні уявлення про певні якості викладачів вищої школи, однак вони здебільшого стосуються особистісних характеристик, поза увагою респондентів залишились індивідуальні здібності, індивідуальний стиль діяльності викладачів вищої школи. Негативними рисами поведінки сучасних викладачів 33% студентів вважають упередженість, зверхність та несправедливість («ставлять себе вище інших», «несправедливо оцінюють»); 20% респондентів стверджують, що викладачі часто бувають необ'єктивними в оцінюванні. Результати відповідей на останнє питання анкети можна вважати наближеними до достовірних, оскільки вони співпадають за змістом і спрямованістю з відповідями й на інші запитання, які стосувалися моделей педагогічної взаємодії, стилів педагогічного спілкування та ін. Позитивними рисами сучасних викладачів студенти вважають їхню здатність використовувати новітні

інформаційні технології («використовують електронні носії», «вільно володіють ПК та працюють в мережі «Інтернет», «пропонують завдання для самостійної роботи з використанням сайтів, електронної пошти»).

Аналіз проведення анкетування зі студентами свідчить про розуміння більшістю студентів-магістрантів відповідальності та важливості ролі науково-педагогічних працівників як у напрямі їхнього професійного, так і особистісного зростання. Респонденти ґрунтовно аналізують проблеми, пов'язані із процесом підготовки науково-педагогічних працівників у системі вищої освіти, викладання ними навчальних дисциплін та встановлення контакту у педагогічній взаємодії. Вони одностайні щодо необхідності іншої спеціальної підготовки. Однак брак спеціальних психолого-педагогічних, методичних знань спричинив поверховість відповідей студентів щодо складових особистісного та професійного портрета науково-педагогічного працівника, щодо ролі самого студента в навчально-виховному процесі, щодо вибору педагогічно доцільних стратегій співпраці з об'єктами навчальної діяльності (Погоріла 2012, 150). Усе зазначене дає підстави стверджувати повною мірою про психологічну готовність магістрів з екології щодо набуття спеціальних знань та умінь і досвіду для участі в педагогічному процесі ЗВО в майбутньому в ролі його об'єктів. Отримані результати зумовили необхідність визначення інноваційних підходів для створення умов формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки.

Мета нашої подальшої роботи полягала в теоретичному обґрунтуванні та використанні інноваційного підходу до визначення умов, за яких успішно відбуватиметься формування навичок педагогічної діяльності в магістрів з екології у процесі їхньої фахової підготовки. Стан готовності до професійно-педагогічної діяльності обумовлений, переважно, тими конкретними умовами у яких він формується. Готовність магістрів з екології до виконання обов'язків викладача фахових дисциплін залежатиме від ефективності створених умов для формування навичок педагогічної діяльності.

4. Умови формування навичок педагогічної діяльності в магістрів з екології

У загальному сенсі поняття «умови» вчені визначають як обставини, за яких відбувається або від яких залежить що-небудь, як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як відображення відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує; як обставину чи обстановку, що сприяє розвитку або гальмуванню явища, процесу (Хоменко 2003, 11). Педагогічні умови – це необхідні та достатні обставини, від яких залежить ефективність освітнього процесу, вони є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів, а також організаційних форм навчання для досягнення мети професійної підготовки майбутніх економістів до викладацької діяльності; впливають на ефективність оволодіння студентами знаннями, розвиток їх пізнавальної самостійності та навчально-пізнавальних умінь (Бондар 2001).

Узагальнюючи викладене вище, вважаємо, що педагогічні умови – це ті особливості організації освітнього процесу у ЗВО, що забезпечують цілісність становлення і формування магістрів з екології як майбутніх викладачів, сприяють їхньому всебічному і гармонійному розвитку. Під педагогічними умовами формування навичок педагогічної діяльності в магістрів з екології ми розуміємо спеціально створені обставини, що ефективно впливають на формування студентів як науково-педагогічних працівників і дають їм можливість отримати необхідні знання, сформувати відповідні уміння, навички та професійно важливі якості (Погоріла 2014, 59).

Результати аналізу педагогічних досліджень дають змогу стверджувати, що переважна більшість дослідників вбачають успішну підготовку майбутніх фахівців до професійно-педагогічної діяльності за таких умов: формування майбутніх фахівців на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних і спеціально-предметних дисциплін; організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; становлення суб'єктної позиції майбутніх фахівців у процесі підготовки до професійної діяльності (Лісниченко 2011, 9); забезпечення контекстного підходу; формування позитивної навчальної мотивації студентів; актуалізація професійного зростання майбутнього викладача, сформованість комунікативної компетентності, вдосконалення професійно важливих якостей (Жигло 2006); оптимальне використання елементів проблемного навчання як засобу активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, стимулювання творчих здібностей студентів на основі нових інформаційних технологій, вияв пізнавальної самостійності студентів у розв'язанні навчальних завдань; використання інноваційних технологій навчання, індивідуальний підхід до студентів; формування в студентів стійкої внутрішньої мотивації щодо професійного спілкування на основі усвідомлення його значущості для професії; організація діалогічної взаємодії суб'єктів навчального процесу шляхом застосування інтерактивних форм і методів навчання; моделювання в процесі навчання ситуацій майбутнього професійного спілкування; використання психолого-педагогічних тренінгів під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

З огляду на зазначене, нами було визначено, що формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки буде ефективною за таких педагогічних умов: зорієнтованість діяльності науково-педагогічних працівників на підготовку магістрів з екології до професійно-педагогічної діяльності; вмотивованість навчальної діяльності магістрів на оволодіння педагогічним фахом; поєднання педагогічних та психологічних складових змісту підготовки магістрів з екології, інноваційні підходи до використання форм організації, методів навчання, спрямованих на формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки.

Найважливішою з них для формування майбутнього викладача екологічних дисциплін, на нашу думку, є зорієнтованість діяльності науково-педагогічних працівників на підготовку магістрів з екології до професійно-педагогічної діяльності. Майбутні викладачі матимуть справу з педагогічною діяльністю, яка є одним із різновидів професійної, а тому у своєму дослідженні ми використовуємо поняття «професійно-педагогічна діяльність». Педагогічна діяльність – це процес взаємодії людей, результатом якої є особистість, що оволоділа певною частиною суспільної культури, здатна до подальшого саморозвитку. Л. Барановська трактує педагогічну діяльність як різновид професійної діяльності, в якій наявні суб'єкт, об'єкт, мета, процес діяльності та її результат. У професійній діяльності, різновидом якої є педагогічна, об'єкт та мета задаються ззовні, вони зумовлені потребами суспільства. Педагогічна діяльність як один із видів професійної діяльності може бути представлена через змістову характеристику її компонентів: мета (формування особистості вихованця); суб'єкт (викладач, колектив науково-педагогічних працівників); об'єкт (студент, викладачі-колеги); сукупність дій та операцій, за допомогою яких реалізується діяльність (способи, прийоми впливу педагога на студентів); результати діяльності (рівень сформованості необхідних властивостей вихованців, відповідних знань, умінь та навичок) (Барановська 2004, 56).

Аналізуючи структуру педагогічної діяльності, акцентуємо увагу на змісті її складових. Так, мета педагогічного впливу завжди планується як певні ефекти просування, зміни особистості вихованця. Педагог прагне сформувати «внутрішні основи»: знання, переконання, методи, дії, необхідні для подальшого самостійного керування студентом своєю майбутньою діяльністю. Педагогічні цілі представляють певну ієрархічну систему: вихідні (загальні) – визначають спрямованість певної системи освіти; вони втілюються у конструктивних, які визначають способи і характер досягнення вихідних цілей за певних умов. Такі цілі зумовлюють рівень розвитку знань, умінь, навичок, сформованість певних рис особистості на конкретному етапі освіти. Наявні й оперативні педагогічні цілі (займають найнижче місце в ієрархії цілей): це діяльність стосовно різноманітних педагогічних ситуацій, з якими має справу педагог-практик (Педагогічна 1997, 17).

У сфері вищої професійної освіти, зокрема представленій ЗВО 3-4 рівнів акредитації, таку діяльність називають науково-педагогічною. Це висококваліфікована розумова праця щодо підготовки фахівців вищої кваліфікації з усіх галузей, а також щодо формування особистості студента. Результативність такої діяльності зумовлюється успішністю реалізації науково-педагогічним працівником таких функцій, як:

- управлінська (керування процесами навчання, виховання, розвитку й професійної підготовки кожного студента);
- продукування (проведення наукових досліджень, упровадження їх результатів у практику, навчальний процес; підготовка навчального та методичного забезпечення фахового навчання студента, участь у наукових, навчально-методичних заходах різного рівня);
- трансформаційна (перетворення учіння студентів на акт неперервного індивідуального пізнання; знань і навичок – у професійні вміння, поглядів, ідей – у переконання; звичок - у стійкі риси характеру; знань і поглядів – у громадянську позицію);
- спонукальна (постійне стимулювання студентів до оволодіння знаннями, самостійної пізнавальної активності; формування мотивації досягнень та успіху в майбутній професійній діяльності);
- розвивальна (забезпечує постійно духовний, інтелектуальний, фізичний, естетичний, психологічний, професійний розвиток студентів, їхні особистісні якості; створює сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу студента, його саморозкриття та самоутвердження) (Ортинський 2009, 21).
- соціалізації (має сприяти адаптації студентів до умов ВНЗ – нового для них соціального середовища; залучати їх до духовного, соціального, економічного, професійного сприйняття суспільства);
- виховна (під час навчально-виховного процесу формує у студентів світоглядні позиції, ціннісні орієнтації, моральні якості, вищі почуття, позитивні норми поведінки);
- прогностична (передбачає ближні й віддалені цілі майбутньої професійної діяльності, здійснює планування завдань щодо розвитку та професійної підготовки студентів на різних етапах навчання; завчасно передбачає форми, методи і засоби ефективного впливу на студентів залежно від рівня їх зрілості та сформованості);
- корегуюча (завданням є зміна стилю поведінки та учіння студентів, їхніх поглядів, переконань, принципів, норм, ставлень до процесу учіння, до громадського обов'язку, суспільства, себе, інших людей; особистісних якостей студентів);
- культурологічна (є носієм загальної, національної, педагогічної культури, що свідчить про сформованість його світогляду, національної самосвідомості, педагогічної етики, духовно-моральних цінностей, завдяки чому він може бути гідним зразком для наслідування студентами).

В умовах професійної підготовки студент є не лише об'єктом, а й суб'єктом педагогічної діяльності, адже педагогічний процес передбачає самовиховання, самонавчання та самовдосконалення особистості. У закладах вищої освіти мають бути створені умови для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства і держави у кваліфікованих фахівцях. Від рівня професійної майстерності викладачів залежить результат фахової підготовки студентів та ефективність їхнього особистісного зростання. Саме тому Законом України «Про вищу освіту» передбачені певні обов'язки науково-педагогічних працівників: постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію; забезпечувати високий науково-теоретичний і методичний рівень викладання дисциплін у повному обсязі освітньої

програми відповідної спеціальності; додержуватися норм педагогічної етики, моралі; поважати гідність осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах (Закон України «Про вищу освіту»).

Досвідчений педагог володіє уміннями майстерно організовувати педагогічну взаємодію зі студентами. Професіональне спілкування забезпечує через викладача передачу студентам людської культури, допомагає засвоєнню знань, сприяє становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності студента. Основними компонентами педагогічного спілкування є створення атмосфери взаємної довіри, поваги, високої взаємної вимогливості; формування спільних цілей та інтересів. Науково-педагогічний працівник, незалежно від дисципліни, яку він викладає, має дбати про формування в студентів умінь та навичок професійного спілкування. Особливо, коли мова йде про підготовку майбутніх педагогів. Розвитку навичок професійного спілкування сприяє використання елементів театральної педагогіки, вони можуть бути корисними для вироблення вміння у студентів аналізувати внутрішній стан людини, відтворений художником, співвідносити свої відчуття зі спогадами автора твору. Освоєння елементів театральної педагогіки може допомогти викладачеві пізнати самого себе, контролювати свої психічні і фізичні стани, домагаючись їх єдності, формує професійні вміння, навички і звички, зумовлює вияв творчої емоційно – почуттєвої природи педагога. Впливаючи своїми думками та почуттями, педагог викликає у студентів глибокі переживання, формує багатство їх моральних, інтелектуальних та естетичних почуттів. Ефективність діяльності викладача значною мірою залежить від цілеспрямованості, дисциплінованості та організованості у своїх діях. Важливою умовою для досягнення успіху у педагогічній діяльності є вміння долати труднощі та бути вимогливим до себе та до інших. Адже тільки людина сильної волі здатна виховати вольову особистість (Погоріла 2014, 66).

Велике значення у педагогічній діяльності відіграють особистісні та професійно важливі властивості самих викладачів, виокремлені Л. Барановською: активна громадянська позиція: сформованість високих моральних якостей; у моральному аспекті педагог має бути таким, яким прагне бачити вихованців, тобто він має бути певним взірцем чеснот; високий рівень ерудиції: ґрунтовність знань з питань філософії, політики, культури, сучасних досягнень науки і техніки; широта особистих інтересів викладача дозволить спрямувати студентів на цікаві справи, допомагати їм в організації змістовного дозвілля; досконале володіння змістом навчальної дисципліни: викладач має бути динамічним у своїх знаннях, активно залучаючи до цього змісту найновіші досягнення науки; знання педагога – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно забарвлена усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам; майстерність володіння методикою викладання та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів: що дозволяє педагогічно доцільно організувати навчання студентів, враховуючи їхні вікові, індивідуально-психологічні особливості, знання певний рівень та досвід певної практичної діяльності; знання педагогіки та психології; гуманістична спрямованість: вияв здатності бачити великі завдання у малих справах, спрямованість діяльності викладача на особистість студента, утвердження в нього найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки та взаємодії; це ціннісне ставлення до суб'єктів педагогічної діяльності; розвиненість педагогічних здібностей (Барановська 2013, 154-155).

Н. Мойсеюк найсуттєвішими особистісними якостями педагогічного працівника з точки зору ефективності педагогічної діяльності вважає такі: гуманність; громадянська відповідальність, соціальна активність; справжня інтелігентність – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудиція, висока культура поведінки; правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість; інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень; любов до предмета, який викладається, потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті; здатність до міжособового спілкування, ведення діалогу, переговорів; наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки викладача, спричиняє упевненість у його доброзичливості, чуйності, доброти та толерантності (Мойсеюк 2007, 141).

Іншою педагогічною умовою ефективного здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з екології є вмотивованість навчальної діяльності магістрів на оволодіння педагогічним фахом. Важливість цієї умови визначається тим, що готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі не може бути сформована без мотивації професійного самовдосконалення. Актуалізація професійно-педагогічної мотивації у магістрів цієї спеціальності має бути спрямована на постійне самовдосконалення, самоосвіту, цілеспрямований і вільний вибір, науковий пошук та намагання оволодіти бажаним рівнем професійно-педагогічної діяльності. Сформованість професійно-педагогічної мотивації забезпечить включеність студента в навчальну діяльність, інтерес до її результату. Мотивація є визначальним компонентом організації навчальної діяльності і може бути внутрішньою, що безпосередньо зумовлена змістом навчальної діяльності (інтересом до неї, почуттям задоволення) та охоплює пізнавальні мотиви й мотиви самовдосконалення, або зовнішньою, що залежить від позитивних чинників, пов'язаних із цією діяльністю, та містить соціальні мотиви. Діяльність людини завжди зумовлена не одним, а декількома мотивами, які можуть відігравати домінуючу або побічну роль і бути усвідомлюваними чи неусвідомлювальними. Спрямованість особистості визначається домінуючими мотивами поведінки і діяльності. Залежно від того, які мотиви в діяльності та поведінці відіграють домінуючу роль, О. Степанов, М. Фіцула розрізняють такі види спрямованості: особистісна спрямованість (переважають мотиви, спрямовані на забезпечення особистого благополуччя); колективістська спрямованість (мотивація спрямована на забезпечення успіху в спільній роботі); ділова спрямованість (відображає перевагу мотивів,

породжених діяльністю: інтерес до праці, бажання оволодіти конкретним видом діяльності) (Степанов 2006, 90).

У процесі здійснення професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів з екології викладачам, на нашу думку, доречно працювати над поглибленням усіх видів спрямованості особистості студентів. Мотивами професійно-педагогічної діяльності є усвідомленість суспільної та індивідуальної значущості обраної справи, наявність особистісних рис педагога, прагнення досягти певного рівня професійного розвитку.

Формуючи науково-педагогічного працівника, доцільно звертати увагу на мотиви навчальної діяльності студентів, оскільки від рівня їхньої сформованості залежить ефективність його діяльності. Їх класифікацію здійснено Н. Булгаковою та В. Рахмановим. Це: безпосередньо-спонукальні, що ґрунтуються на емоційних проявах особистості, на позитивних чи негативних емоціях (яскравість, новизна, цікавість, зовнішньо привабливі атрибути; цікаве викладання, привабливість особистості викладача; бажання отримати похвалу, нагороду (за виконане завдання), боязнь отримати негативну оцінку, покарання); переконливо-спонукальні мотиви ґрунтуються на розумінні значущості знання взагалі і навчального предмета зокрема (усвідомлення світоглядного, соціального, практично прикладного значення предмета, тих чи інших конкретних знань і умінь; зв'язок навчального предмета з майбутнім самостійним життям (вибір професії) сподівання на отримання в перспективі нагороди); інтелектуально-спонукальні мотиви ґрунтуються на одержанні задоволення від самого процесу пізнання (інтерес до знань, допитливості, намагання розширити свій культурний рівень, оволодіти певними вміннями і навичками, захопленість самим процесом виконання навчально-пізнавальних завдань). Узагальнюючи опис другої педагогічної умови скористаємось визначенням Н. Булгакової: мотивація навчання – це система стійких мотивів, що визначає конкретну активну навчально-пізнавальну діяльність (Булгакова 2012, 60-61).

Провідними мотивами початкової діяльності магістрів з екології, на нашу думку, мають бути пізнавальний інтерес і бажання досконало опанувати майбутню спеціальність та фах викладача.

Іншою педагогічною умовою є поєднання педагогічної та психологічної складових змісту професійно-педагогічної підготовки магістрів з екології. Психолого-педагогічна насиченість змісту навчання та освіти студентів дозволить у процесі навчання сформувати аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння студентів, які відіграють надзвичайно важливу роль у становленні магістра як викладача вищої школи. Науковці (С. Батищев, Н. Тализіна, В. Шадрікова, В. Якунін) досліджували систему психолого-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів не лише педагогічного, а й непедагогічного профілю. В. Козаков, В. Семиченко, С. Сисоєва, М. Фіцула та інші досліджували психолого-педагогічну підготовку студентів для здобуття другої чи допоміжної спеціальності. Оскільки освітньо-кваліфікаційний рівень магістра дає право на викладання у ЗВО, то обов'язковим компонентом магістерської підготовки є викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Психолого-педагогічні знання, практичні вміння формуються під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін у ЗВО. У процесі оволодіння ОС бакалавр їхнє навчання було спрямоване на формування спеціаліста екологічної галузі з орієнтацією на основний об'єкт його майбутньої діяльності – природничу систему, що вимагало концентрації зусиль і щодо формування відповідних професійно важливих якостей. Діяльність науково-педагогічного працівника зорієнтована на особливий об'єкт – людину, що, у свою чергу, зумовлює доцільність вироблення в магістрів людиноцентричних властивостей. З огляду на дане, суттєвими для них є знання щодо функцій викладача вищої школи, його педагогічних здібностей, компонентів його професійної компетентності, серед яких формуванню таких професійно важливих якостей, як дотримання педагогічного такту, толерантності має бути приділена серйозна увага.

Так, Н. Мойсеюк, спираючись на наукові дослідження Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, А. Щербакова, основними функціями діяльності викладача вищої школи визначає: діагностичну (полягає в умінні викладача об'єктивно оцінити знання, вміння, навички, правильно діагностувати педагогічні явища); орієнтаційно-прогностичну (заключається в управлінні педагогічним процесом, знанні закономірностей вікового та індивідуального розвитку особистості; умінні прогнозувати розвиток якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення у розвитку; прогнозувати хід педагогічного процесу); конструктивно-проєктувальну (полягає в доборі способів організації навчальної діяльності; врахування потреб та інтересів студентів, можливості матеріальної бази, власний досвід; добирати відповідні види діяльності, планувати індивідуальну роботу студентів з метою розвитку їх здібностей, творчості; обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні); організаторську (передбачає наявність умінь викладача залучати студентів до різних видів діяльності, організовувати колективну діяльність, розвивати у студентів стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності); інформаційно-пояснювальну (полягає в оволодінні знаннями, світоглядними і морально-етичними ідеями, у досконалому володінні навчальним матеріалом з дисципліни, що викладає, в ерудиції та умінні доступно донести навчальний матеріал студентам); комунікативно-стимуляційну (включає моральну культуру педагогічного працівника, вміння встановлювати і підтримувати доброзичливі відносини зі студентами, власним прикладом залучати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності); аналітико-оцінну (пов'язана з необхідністю аналізувати результати навчально-виховного процесу, виявляти позитивні сторони та помічати недоліки, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, шукати шляхи

вдосконалення та використовувати передовий педагогічний досвід); дослідно-творчу (полягає у застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей та створенні і запровадженні нових) (Мойсеюк 2007, 131-132).

Майбутні викладачі дисциплін екологічного циклу мають володіти знаннями про: професійно спрямовані параметри (любов до студентів і професії, відданість своїй справі та ін.); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення, увага, уява та ін.); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість); соціально-психологічні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість та ін.) індивідуальності (Гриньова 2006, 61). Саме вони є компонентами структури педагогічної культури викладача, результатом сформованості якої має бути розвиток його професійної позиції, педагогічної етики, професійної майстерності та компетентності, творчої індивідуальності.

У профільній діяльності викладач вищої школи послуговується різними засобами спілкування, серед яких словесні є головними, а тому психо-лінгвістичному аспекту цієї діяльності має бути приділена певна увага.

Доречно акцентувати увагу студентів на функціях мовленнєвої діяльності педагога вищої школи. До них належать: інформативна, завдяки реалізації якої, як відомо, відбувається процес викладання, тобто передачі та сприймання нової професійної або загальнокультурної інформації; орієнтаційна, за допомогою якої здійснюється практична орієнтація студентів на виконання тієї чи іншої діяльності - лабораторних робіт, домашніх завдань, написання рефератів тощо; апелятивна, яка спрямована на запрошення аудиторії до співпраці з викладачем ("Давайте разом подумаємо ...", "Прощу уважно розібратись ..."); конативна, за якою суб'єкт процесу навчання звертається до певного об'єкта, адресуючи йому свою пропозицію; емоційна, при здійсненні якої виявляються почуття або емоції; комунікативна, що спрямована на встановлення комунікації (знайомство, контакт в навчальній, поведінковій, побутовій сферах) між суб'єктом та об'єктом процесу навчання й виховання; волонтеративна, яка забезпечує підпорядкування об'єкта вимогам суб'єкта, змушує його виконувати певні нормативи поведінки і звертання, ввічливості та етикету; мотиваційна, яка дозволяє учасникові навчально-виховного процесу виявляти мотиви своїх дій та рішень; розвивальна, завдяки якій відбувається розвиток тієї чи іншої сфери особистості; організаторська, коли суб'єкт процесу організовує аудиторію студентів, налагоджує спільну діяльність того колективу, з яким він працює; управлінська, завдяки якій мовленнєва діяльність стає подібною до організаторської, але містить дещо відмінні від неї інструктивно-розпоряджувальні елементи у процесі учіння (Галузинський 1995, 47).

Четвертою педагогічною умовою, обґрунтованою нами, є використання інноваційних підходів, методів та форм організації освітнього процесу, спрямованих на ефективну професійно-педагогічну підготовку магістрів з екології. Дана умова включає відбір сучасних педагогічно доцільних форм та методів навчання студентів, створення навчально-методичної літератури та навчальних програм, орієнтованих на їхню професійно-педагогічну підготовку. Методи сприяють реалізації мети і завдань навчання та орієнтовані на засвоєння студентами змісту професійно-педагогічної підготовки. Це способи, прийоми, засоби та послідовні дії викладача і студентів, спрямовані на оволодіння знаннями, уміннями, навичками. Вважаємо за доцільне використання методів навчання, обґрунтованих Ю. Бабанським, оскільки дана класифікація охоплює усі можливі способи взаємодії педагогів і студентів. До них належать: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності: словесні (пояснення, розповідь, інструктаж, лекція, бесіда), наочні (ілюстрування, демонстрування) і практичні (практична робота, дослідна робота); методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Вони охоплюють методи формування пізнавальних інтересів (метод навчальної дискусії, метод забезпечення успіху в навчанні, метод пізнавальної гри, метод створення ситуацій, метод використання життєвого досвіду) і методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні; методи контролю і самоконтролю у навчально-пізнавальній діяльності (усне опитування, письмовий контроль, тестовий контроль, графічний контроль, програмований контроль, практична перевірка, самоконтроль, самооцінка) (Бабанський 1985, 208).

Навчання майбутніх викладачів дисциплін екологічного спрямування має відбуватися з використанням різних організаційних форм навчання. Вагомими для нашого дослідження є форми навчання системи інтегративної професійної підготовки майбутніх фахівців, обґрунтовані Є. Іванченко: лекції – вступні, оглядові, підсумкові, екскурсійні, проблемні, бінарні; семінарські заняття – конференції, диспути, ділові та імітаційні ігри; практичні та лабораторні заняття – навчальні, контрольні, мозкові штурми, моделювання реальних ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань, проєкти; виробнича практика – з перспективою працевлаштування, задля набуття первинного досвіду; система тренінгів – психологічні (спрямовані на формування ключових та соціальних компетентностей), професійні (спрямовані на формування професіоналізму); самостійна робота – підготовка до занять, виконання індивідуальних завдань; консультації – індивідуальні, групові (Іванченко 2009, 237). Актуальними для професійно-педагогічної підготовки магістрів є різноманітні форми організації навчання, класифікацію яких здійснено І. Волощуком: лекція-бесіда, лекція-диспут, проблемна лекція, лекція з розгляду окремих ситуацій, лекція-вікторина, лекція-консультація, лекція-прес-конференція, теоретична співбесіда, метод залучення, метод мозкового штурму, синектика, метод евристичних запитань, метод багатомірних матриць, метод особистої аналогії (Волощук 1998, 16).

Спираючись на результати наукових досліджень А. Львовичкіної, С. Деребо та В. Ясвіна ми намагалися здійснити класифікацію «екологічно спрямованих» методів навчання.

1. Методи формування екологічної свідомості, мислення, виховання екологічних цінностей.
2. Методи формування суб'єктивного ставлення до природи.
3. Методи практичної взаємодії із світом природи.

Формування екологічної свідомості, розвиток екологічного мислення, виховання екологічних цінностей є ефективними, коли у процесі фахової підготовки доречно використовуються активні методи навчання. Методами формування суб'єктивного ставлення до природи є: екологічна ідентифікація, екологічна емпатія, екологічна рефлексія, розроблені основоположниками екологічної психології С. Деребо та В. Ясвіним. Метод екологічної ідентифікації полягає у створенні умов, коли особистості необхідно поставити себе на місце якого-небудь природного об'єкта, унаслідок чого формується відповідна поведінка стосовно природних об'єктів. Метод екологічної емпатії полягає в актуалізації співпереживання особистістю природних об'єктів, а також співчуття їм. Формується суб'єктифікація природних об'єктів через емоційну сферу особистості. Метод екологічної рефлексії передбачає самоаналіз особистістю своїх дій і вчинків, спрямованих на світ природи, з погляду їх екологічної доцільності (Деребо 1996, 336-345).

Важливим завданням ЗВО є необхідність навчити студентів-екологів розуміти цілісність природи Землі, єдність її процесів, зв'язок людини з природою. З огляду на це актуальним є застосування методів практичної взаємодії із світом природи. Одним із них є польові практики, під час яких вирішується навчальна мета й завдання з обов'язковим компонентом екологічної освіти і природоохоронної діяльності. Польові практики – це один із прикладів поєднання освіти і виховання, мета яких – посилення контактів студентів з природою. У процесі проведення польових практик із біологічних дисциплін студенти закріплюють теоретичні знання, отримані під час лекцій, формують вміння спостерігати не лише природні об'єкти та явища, а й взаємозв'язки людини з природою; оцінюють способи природокористування, беруть участь у справі охорони природи (Тимчук 2009, 17).

Важливим і ефективним методом пізнання об'єктивної дійсності на рівні екосистем є спостереження у природі. Під час застосування цього методу у студентів розвивається почуття причетності до природи, відчуття її натхненності, що не дозволить людині ставитися до природи негуманно. Спостереження у природі (а це безпосереднє спілкування з природою) підвищує настрій, лікує, знімає втому, напруження, збагачує духовний світ студента, а тому вкрай необхідне для формування професійних якостей роботи майбутнього еколога. Бінарним методом екологічно-гуманістичного навчання є організація мережі екологічних стежок. Вони можуть бути найрізноманітнішими за науковою спрямованістю – ботанічними, зоологічними, геологічними, історичними, а також комплексними ландшафтно-екологічними і здійснюватися як пішоходами, лижниками, байдарочниками, туристами і розраховуватися як на дорослих, так і на дітей.

Важливе місце в професійно-педагогічній діяльності викладача вищої школи відводиться інформаційно-комунікаційним технологіям (ІКТ). Інформаційні і комунікаційні технології відкривають нові можливості й одночасно ставлять нові завдання перед викладачами, дозволяють вирішувати дидактичні завдання. Важливим напрямом є використання ІКТ як засобу, що доповнює традиційні педагогічні технології. За допомогою ІКТ і варіативності режимів роботи можуть бути реалізованими різні форми навчання: індивідуальна самостійна робота студентів; індивідуальна самостійна робота студентів під керівництвом викладача; самостійна робота студентів у парах. Мережа Інтернет відкриває широкі можливості для організації самостійної діяльності студентів. Використання різних форм діяльності сприяє посиленню мотивації до навчання, створює умови для творчої діяльності студентів, викладачів, їх співпраці, розвиває здібності до активної практичної діяльності, сприяє демократизації навчального процесу, надає можливість об'єктивно оцінювати рівень засвоєних знань студентами. Залучення послуг електронної пошти, телеконференцій, знайомство з цікавими розробками, досягненнями науки і техніки, новітніми педагогічними технологіями урізноманітнює, інтенсифікує та полегшує навчальний процес, робить його цікавим, наочним і творчим. Інтерактивність в освітньому процесі зосереджена не лише на процесі накопичення знань та умінь, а й на створенні сучасних навчальних технологій, які дозволяють розвинути у студентів творчий рівень мислення, критичність та високий рівень самосвідомості. Застосування інноваційних технологій реалізації змісту навчання передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних інформаційно-комунікативних технологій навчання. Сьогодні немає навчального закладу який би не використовував у навчально-виховному процесі аудіо-візуальних засобів. Вони можуть виконувати різні функції. А тому повинні добиратися і застосовуватися відповідно до поставленої мети. Вони можуть поглиблювати, знайомити з темою, відтворювати досвід, передавати дійсність або створювати проблему. Найпоширенішими навчальними аудіовізуальними засобами є фільми, вебінари, відкриті дискусії в Інтернеті – ньюс групо, комп'ютерні ігри.

О. Рудоміно-Дусятська зазначає, що для формування екологічно доцільної поведінки, фахівці використовують метод прогнозування та демонстрації можливих наслідків руйнівної поведінки у не дуже віддаленому майбутньому. Наприклад, за останні роки кінематографісти створили чимало так званих фільмів-катастроф, в яких демонструються наслідки небажалоного ставлення людей до проблем середовища. Невтішні футурологічні прогнози, які дають вчені-екологи, теж широко публікуються, бо звернення до наукового авторитету є не менш ефективним засобом впливу на свідомість, ніж художнє відображення

катастрофічних подій (Рудоміно-Дусятська, 2003, 327-330). Популярним є використання комп'ютерних ігор на заняттях. Студенти можуть самі створювати ігрові історії відповідно до теми заняття; аналізувати гру; розробляти критерії оцінки гри (критерії розробляються для того, щоб інші навчилися оцінювати зміст, структуру, переживання або навчальний характер гри).

Наступною умовою формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки нами була визначена сформованість особистості викладача вищої школи, здатного здійснювати навчання майбутніх екологів на гуманістичних засадах. Свій внесок щодо систематизації вимог до особистісних властивостей педагогів зробив О. Мороз. Вчений запропонував таку модель сучасного педагога: загальногромадянські риси: національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і культур; володіння українською мовою як державною; соціальний оптимізм, відповідальність і працелюбність; морально-педагогічні якості: любов до дітей і потреба взаємодіяти з ними; принциповість і стійкість переконань; високий рівень загальної та психологічної культури; чесність і щирість стосунків, гуманістичне налаштування на взаємини з дітьми; дисциплінованість і вимогливість, справедливість і об'єктивність; індивідуально-психологічні особливості: професійно-педагогічна спрямованість; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; позитивна «Я» - концепція, професійна ідентичність, високий рівень домагань; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у досягненні життєво важливих цілей; педагогічні якості (педагогічна витримка та працездатність; педагогічна спостережливість; педагогічна увага; педагогічна інтуїція; педагогічний такт); фахова компетентність і спеціальна підготовка: ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін; педагогічне спрямування наукової ерудиції; володіння ефективною педагогічною технологією; уміння користуватися сучасною комп'ютерною технікою; психолого-педагогічні здібності: проектування цілей навчання та прогнозування шляхів особистісного становлення дитини; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; педагогічна творчість: адекватне сприйняття вихованця та безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; соціально-перцептивні та комунікативні здібності (Мороз 2003, 32-34).

Ефективність педагогічної підготовки магістра з екології визначається сформованістю викладача як особистості. Сучасні вимоги до особистості педагога на межі тисячоліть полягають у тому, що педагогом повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах (Тимчук 2019, 95). Він має бути викладачем-гуманістом. Ми вважаємо, що гуманістична спрямованість особистості викладача означає ставлення до студента як до найвищої цінності, визнання його права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей. Педагог-гуманіст своєї позиції студенту не нав'язує: адже він не тільки любить його, а й поважає. Ця повага втілюється у шануванні особистої гідності студента; у врахуванні, наскільки це можливо, його уподобань і бажань при визначенні або конкретизації цілей навчання і способів їх досягнення. Професійно важливою якістю викладача-гуманіста має бути інтелігентність. Інтелігентність – це сукупність особистісних якостей індивіда, що відповідають соціальним очікуванням, які ставляться переважно до осіб, які вважаються носіями культури. Комплекс основних ознак інтелігентності складають: загострене відчуття соціальної справедливості, прилучення до багатств світової та національної культури, засвоєння загальнолюдських цінностей, слідування велінням совісті, особиста порядність (Гончаренко 1997, 147). Під інтелігентністю викладача-гуманіста ми розуміємо високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, високу культуру поведінки.

Вимогливість і справедливість – теж вагомі складники професіограми гуманного викладача. Ми погоджуємося з думкою більшості видатних педагогів, які наголошували на єдності вимогливості й поваги, бо саме у вимогливості до людини полягає повага до неї. Любов до студентів не знижує актуальності такої риси як вимогливість. Всепрощення, безпринциповість, поблажливості до студентів, байдужість до негативного в їхньому навчанні, поведінці завдають великої шкоди вихованню особистості. Залежно від конкретної педагогічної ситуації, педагоги виділяють різні форми вимог: прохання, натяк, схвалення, засудження, порада, переконання, погроза, команда, вказівка, наказ, осуд. На нашу думку, вимоги педагога-гуманіста повинні бути чітко сформульовані, зрозумілі, доцільні та незалежно від ситуації поставлені лише у формі переконання: роз'яснення, розповіді, бесіди, доведення, прохання, лекції. Виявляючи повагу й вимогливість до студентів, викладач повинен дбати про збереження власної гідності, тобто, не припускати вчинків, висловів, які ганьблять його як педагога.

Студенти найбільше, як свідчать результати опитування, цінують у викладачів справедливість. Якщо вони виявляють особливу чуйність до окремих студентів, то вона повинна бути вмотивована і зрозуміла для інших. Несправедливими можуть здаватися студентам ті викладачі, які вдаються до навмисного завищення оцінки з метою стимуляції; які є непослідовними чи непостійними у своїх вимогах. Ми вважаємо справедливість викладача в об'єктивному оцінюванні, неупередженому ставленні до студентів, здатності бути рівним у стосунках з усіма. Викладач не повинен виділяти улюбленців, безпідставно звинувачувати студентів. Проаналізувавши думки видатних педагогів про об'єктивне оцінювання, можна зробити висновок, що головне не оцінка, а судження, що супроводжує оцінку, в якому виявляється ставлення викладача як до його досягнень, так і до його невдач. До моделі викладача-гуманіста можемо включити

«культурний кодекс» гуманістичної поведінки, обґрунтований І. Трухіним. Це наче стовбур дерева, що має низку ідей-гілок, які зумовлюють і відповідні прояви поведінки. Назвемо найбільш суттєві з них:

- конструктивне самоствердження, тобто самоствердження не шляхом негативізму (заперечення достоїнств інших, позування, брехні), а створення матеріальних або духовних цінностей, гуманне ставлення до людей;

- загальна миролюбна позиція, яка виявляється, насамперед, у щоденних стосунках з людьми і в спілкуванні, полягає в схильності до компромісів і згоди в конфліктних ситуаціях, тобто у відсутності конфліктної спрямованості. Миролюбність визначає і світоглядно-політичні позиції особи, неприйнятність расової, національної, релігійної, політичної дискримінації, пацифістську та інтернаціоналістську спрямованість;

- духовна спрямованість, прагнення до постійного духовного збагачення і самовдосконалення (Трухін 2005, 150).

Основним підґрунтям гуманних взаємовідносин є визнання кожним кожного найвищою цінністю. Ніколи не буде гуманних взаємовідносин, якщо бракує взаємного визнання, справжньої рівності, шанування. Будь-яке упередження, зверхня поведінка стають на заваді добрих взаємовідносин. Правдивість, щирість, делікатність, визнання прав іншого – це вияв природного закону в людині, святий обов'язок кожної інтелігентної людини. Натомість не можна стверджувати, що в системі моральних відносин «педагог – студент» відсутні нещирість, байдужість, заздрість, злорадство. Ці вади виявляються тоді, коли педагог перестає ставити високі моральні вимоги власне до себе.

Можна виділити такі шляхи гуманізації взаємовідносин: організація творчої життєдіяльності вищої школи на основі співдружності й співпраці педагогів та вихованців; вона можлива за умов: демократизації студентського життя; благодійної діяльності студентів; створення ситуацій гарантованого успіху; розвитку гуманістичних почуттів; організація клубної роботи; організація правової та соціальної захищеності вихованця (Гимчук 2006, 91-92).

Суттєвим, на думку В. Розмариці, є створення атмосфери глибокої духовної спільності у стосунках викладачів і студентів (розширення духовного неформального спілкування, посилення інтересів педагогів до особистості вихованця, толерантність у взаєминах); послідовна реалізація принципів об'єктивності й справедливості у педагогічних діях і рішеннях, що забезпечує рівність можливостей студентів незалежно від посади батьків, національності, матеріального стану; єдність поваги і вимогливості у спілкуванні із студентами (недопустимість крайнощів – панібратства та гіпертрофії вимог) (Розмариця 1997, 21).

Усі зазначені вище властивості є базовими для формування здатності викладача до особистісно орієнтованого педагогічного спілкування, яка є особливо значущою в напрямі гуманізації вищої освіти

Педагогічне спілкування, за Л. Долинською, – система методів і прийомів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності, а також організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію педагога та вихованців (Скрипченко 2005, 402).

Особистісно орієнтоване спілкування є суб'єкт-суб'єктним, рівнопартнерським. Формально орієнтоване – суб'єкт-об'єктне, субординоване, ієрархічне, спрямоване на упорядкування навчання; головне в ньому – раціональне начало. В особистісно орієнтованому спілкуванні раціональне й емоційне поєднуються.

Вагому роль в особистісно орієнтованому спілкуванні, на думку Л. Барановської, відіграє також активне слухання. Викладач повинен уміти відволікатися від власних думок, від формулювання того, що буде говорити в наступну хвилину. Він також повинен прориватись крізь невдалі формулювання студента, знаходячи в них загальний зміст мовленого, зіставляти відповідь з очікуваною моделлю, уловлювати помилки, утримувати в пам'яті те, що вже сказано, прогнозувати передбачувану оцінку і аргументи для її обґрунтування (Барановська 2002, 222).

Викладач-гуманіст сприймає студента як рівноправного партнера у спілкуванні, як активного суб'єкта власної діяльності. Можливість оволодіння таким видом спілкування визначається, певною мірою, типом викладача.

Соціальна функція викладача реалізується через його діяльність по відношенню до студентів як керівника. А тому до педагога, здатного до гуманного навчання студентів, додамо його характеристики з огляду на тип керівника і стиль взаємодії з підлеглими. Тип керівника – особистість, яка в узагальненій формі втілює певні характерологічні властивості.

Існують різні класифікації стилів педагогічного спілкування, іноді їх називають моделями педагогічного спілкування. Так, А. Петровський виділяє навчально-дисциплінарну та особистісно зорієнтовану моделі педагогічного спілкування. Основними способами спілкування при навчально-дисциплінарному стилі є настанови, вказівки, роз'яснення зауваження, заборони. Це суб'єкт-об'єктне спілкування.

Викладачі, яким властива особистісно-орієнтована модель спілкування (за нею взаємодіють педагоги-гуманісти), пріоритетного значення надають розвитку творчого потенціалу вихованців, розпізнанню індивідуальної своєрідності. Для їхнього спілкування із студентами характерна орієнтація на співробітництво, індивідуальний підхід, довірливі міжособистісні стосунки, врахування інтересів, емоційних станів і якостей вихованців. В арсеналі дидактичного способу впливу в таких викладачів переважають методи і прийоми позитивного стимулювання і заохочення (Скрипченко 2005, 417).

Демократичний, гуманістично спрямований педагог обере стиль «захоплення спільною діяльністю». Цей стиль є найпродуктивніший не лише за своїм кінцевим результатом, а й за виховним ефектом. Діяльнісно-діалогова схема такого спілкування ставить партнерів у паритетне становище, коли накреслено спільну мету і спільними зусиллями знаходиться рішення. Ліберальний педагог – стиль дружньої прихильності чи згравання. Стиль дружньої прихильності також є ефективним для успішної навчально-виховної діяльності, він базується на щирому інтересі та повазі до особистості партнера зі спілкування. Авторитарний педагог вибирає стиль «дистанцію» чи «менторський стиль».

Вважаємо, що найефективнішим у комунікативній діяльності викладача-гуманіста є демократичний тип особистісно орієнтованого спілкування. Головним принципом і ознакою цього типу є сприйняття партнера як індивідуальності, а не представника якоїсь соціальної категорії або групи. У демократичному спілкуванні завжди існує інтерес до співрозмовника і установка на те, що його особистісні якості гідні схвалення і поваги. Другий принцип полягає в тому, що у ставленні до нього існує своєрідна «презумпція невинуватості», коли поведінка співрозмовника трактується переважно на його користь, а всі компрометуючі обставини підлягають сумніву і ретельній перевірці. Партнер оцінюється, насамперед, за його моральними та інтелектуальними якостями, причому розбіжності в поглядах не викликають недоброзичливих почуттів до нього. Якщо в судженнях або вчинках партнера є негативні моменти, в ньому все ж таки намагаються відшукати позитивні сторони і можливість дати йому проявити себе з кращого боку (Тимчук 2006, 225).

Викладачам, що мають гуманістичну спрямованість, мають бути характерні професіоналізм та сформовані уміння щодо здійснення індивідуального та диференційованого підходів до студентів. Професіоналізм передбачає наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Їхнім змістом є знання навчальної дисципліни, методики її викладання, знання педагогіки і психології. У викладача-гуманіста має бути розвиненим особливий тип мислення – гуманістичного. Гуманістичне мислення спрямовується особистісною централізацією психічно здорової, психологічно культурної, гармонізованої людини. Гуманістичне мислення дозволить педагогу організувати навчально-виховний процес таким чином, що допоможе студентові через його власний розвиток усвідомити роль у розвитку соціуму. Таке усвідомлення сприятиме злиттю особистісних смислів із суспільною значущістю розвитку, новій взаємодії зі світом, іншими людьми. Ствердження гуманістичного мислення передбачає розуміння педагогом суспільно-економічних і політичних змін, що відбуваються, чутливість до зрушень в особистості вихованців, їх позицій, цінностей, потреб, мотивів; невинне переосмислення своїх освітніх дій і використання його в удосконаленні педагогічного процесу.

Гуманізм в освіті передбачає урахування індивідуальних особливостей кожного студента, зокрема його прагнень та інтересів, рівня і якісної визначеності здібностей, типу темпераменту і рис характеру. Необхідно зважати на властиві кожному індивідууму обмеження (тимчасові і сталі) і разом з тим орієнтуватися на наявні в нього переваги. Індивідуальний підхід – відбір студентів для виконання різноманітних функцій навчально-пізнавальної діяльності (рекомендації кращих до участі в конкурсах, олімпіадах; написання складних дипломних робіт; залишення на кафедрі як асистентів чи аспірантів; відбір для навчання за кордоном та ін.). Можливий підхід, що виявляється в наданні допомоги студентам, які повернулись після тривалої перерви у навчанні.

Виходячи із розглянутого вище, можна виділити такі основні компоненти психолого-педагогічної характеристики викладача, здатного до гуманізації навчання: гуманістична спрямованість педагога, тобто, ставлення до студента як до найвищої цінності, визнання його права на свободу і щастя, вільний розвиток і прояв своїх здібностей; любов до вихованців, чуйність, вміння поважати їхню гідність; справжня інтелігентність; вимогливість та справедливість; уміння здійснювати індивідуальний та диференційований підходи до студентів, професіоналізм; здатність викладача до особистісно орієнтованого спілкування, яке є значним кроком на шляху гуманізації людських стосунків. В особистісно орієнтованому спілкуванні виявляється все зростаюча цінність особистості та увага до індивідуальних особливостей кожного студента, пом'якшення установки на боротьбу, розвиток культури самореалізації та збагачення духовних потреб людини. Усе це стало результатом тривалого розвитку загальної культури людства, доказом переваги миролюбності та гуманності над агресивністю та примітивізмом.

Наступною умовою формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки, на нашу думку, є гуманізація взаємовідносин між викладачами та майбутніми магістрами з екології. Сьогодні є цілком очевидним, що нова соціальна реальність, загострення суспільно-економічних та національних суперечностей змінили пріоритет життєвих цінностей, призвели до загального погіршення людських стосунків, до розриву зв'язків між молоддю і старшим поколінням. Гуманізація взаємовідносин – це той «логічний центр» загальної системи педагогічної науки, якою може бути сконструйовано вирішення проблем формування особистості, її духовного світу, регуляції поведінки людей. Гуманні взаємовідносини є механізмом гармонізації особистісних та суспільних інтересів, інтересів різноманітних за матеріальним статусом верств населення. Не можна не помітити, що останнім часом в студентських колективах моральні відносини дегуманізуються: замість безкорисливості – відвертий прагматизм, замість справжнього кохання – банальний еротизм. Ці та інші риси сучасної молоді людини доводять до трагічних змін у шкалі моральних цінностей, породжують цинізм, розбещеність, деградацію, бездуховність. Тому справжній педагог покликаний не лише передавати певну суму знань, але й нести в собі

високі моральні якості, долати «агресивність», бачити і вірити в кращі риси людини, бути спрямованим на гуманістичні відносини. Відносини – одна з визначальних характеристик людини. У розвиненій формі вони стають свідомими. Відносини завжди предметні, звернені до чогось об'єктивного, суттєвого в житті, завжди відображають якості життєвих явищ, несуть на собі відбиток якісної визначеності. І завжди відносини – це безпосередній або опосередкований зв'язок індивіда з іншими людьми, вони пронизують кожний особистісний прояв людини.

Діяльність педагога відбувається в умовах певного середовища. Проте соціальне середовище зумовлює діяльність суб'єкта лише в тенденції. Вияв її значною мірою залежить від того, яким є характер наявних стосунків, моральних відносин, що склалися і функціонують. Моральні відносини як вид суспільних відносин становлять таку сукупність соціальних зв'язків і залежностей, в яких визначальним є взаємодія людей і соціальних спільнот, що базуються на загальноприйнятих моральних цінностях і спрямовані на дотримання суспільного й індивідуального блага і користі, на гармонізацію умов морального прогресу. Виділяють об'єктивний та суб'єктивний аспекти моральних відносин. Об'єктивний аспект виявляється у вчинках, поведінці педагога, в яких опредмечується його моральна свідомість, що робить ці відносини такими ж реальними, як і інші суспільні відносини. Суб'єктивний аспект моральних відносин виявляється у моральних знаннях, почуттях, переконаннях, волі особистості, які є керівними в її діяльності та реалізуються в ній (Васянович 2005, 294).

У педагогіці поняття „відносини” використовується для розкриття зв'язків особистості та суспільства, коли мова йде про взаємодію вихователів та вихованців, про спрямованість тієї чи іншої людської єдності, особистості, про характер поведінки, дій, вчинків людей. Процес гуманізації взаємовідносин – двосторонній, він будується на спілкуванні вихованця з педагогом, на їхній співтворчості, переборенні життєвих суперечностей. У виборі між добром і злом, милосердям і жорстокістю, правдою та кривдою, егоїзмом та співчуттям до ближнього виховуються гуманістичні якості людини. Гуманістичні взаємовідносини в системі «викладач – студент», «студент – викладач» утверджуються за умов спільної діяльності суб'єктів, творчого співробітництва. Щоб досягти позитивних результатів у відносинах співробітництва, наголошує М. Касьяненко, повинні бути відпрацьовані такі компоненти педагогічної діяльності:

- вміння створювати атмосферу взаємної довіри, допомоги і доброзичливості, високої взаємної вимогливості, всебічної турботи один про одного та зберігати її протягом усього процесу виховання, праці, громадської діяльності;

- формування спільних цілей, інтересів, які б доповнювали власні й приносили б «завтрашню» радість кожному;

- вміння розробити й перевірити взаємоприйнятну технологію спільної та самостійної діяльності, яка б включала взаємну регуляцію, самоконтроль і контроль у системі співуправління колективом, враховуючи й розподіл обов'язків, взаємні зобов'язання, виконання індивідуальних та групових робіт;

- володіння високою культурою пізнавальної діяльності та поведінки студентів в умовах творчої самостійності кожного;

- вміння розробляти систему управління та самоуправління разом зі студентами; розробляти й реалізовувати систему виховання і розвитку особистості та колективу в зоні близької та перспективної діяльності, яка б забезпечувала високу культуру діяльності і поведінки кожного (Киреева 2006, 60).

Запорукою гуманних взаємовідносин у системі «педагог – студент» є також почуття міри, що виявляється в неприпустимості крайнощів, що виходять за межі пристойності й педагогічної доцільності. У педагогіці почуття міри називають ще педагогічним тактом. Втрачається міра – втрачається і педагогічний такт. Педагогічний такт викладача-гуманіста полягає у творчому вмінні обирати в кожному конкретному випадку таку лінію поведінки, такий підхід (за допомогою слова, вчинків, тону, погляду, жестів, міміки тощо), які оберігають честь і гідність студентського колективу, кожного вихованця, не принижуючи і не возвеличуючи його честі та гідності. Обов'язкова передумова педагогічного такту – знання індивідуальних особливостей психічного стану, настроїв і переживань студентів. Один і той же засіб виховного впливу може дати різні результати, залежно щодо кого, коли, за яких умов його застосовують.

Гнучкий розум, розсудливість, поміркованість, урівноваженість – обов'язкові якості педагога. Адже він має справу з найціннішим «матеріалом». Виходити з норми при обробці такого матеріалу ніяк не можна. Ніякий брак тут не допустимий. Надмірність у тому чи іншому ставленні до студентів часто закінчується протилежним: надмірна вимогливість веде до непослуху, надмірна серйозність – до легковажності та ін. Базовими компонентами гуманних взаємовідносин із студентами є толерантність і демократичність викладача. Толерантність – терпимість до чужих думок і вірувань. Якщо дещо розширити це визначення, то толерантність – терпиме ставлення до відмінностей, особливостей, інакомислення, якщо ці особливості не ведуть до порушення прав та приниження інших людей. Демократичність викладача полягає у ставленні до студентів як до рівних собі за достоїнствами та гідних поваги незалежно від їх соціального статусу.

Отже, гуманізація взаємовідносин – це олюднення стосунків, піднесення особистої гідності людини: сприймання і ставлення до неї як до найвищої життєвої цінності. Це захищеність людини, визнання кожним своєї унікальності та неповторності. І саме педагог несе високу відповідальність за формування людського в людині. Йому належить творити культуру гуманних взаємовідносин. І в цьому педагогу повинно допомагати усвідомлення свого обов'язку перед суспільством, студентами.

Висновки

Отже, нами було встановлено, що проблема формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки є актуальною, оскільки сучасна система професійної освіти не забезпечує належної готовності випускників магістратури до викладання дисциплін циклу професійної підготовки. Виконуючи обов'язки науково-педагогічного працівника, вчорашній випускник магістратури зобов'язаний брати участь у різних видах діяльності: науково-дослідній, педагогічній, організаційній та виховній, що зумовлює потребу формування в нього під час навчання у ЗВО знань з методики викладання дисципліни та індивідуально-психологічних і вікових особливостей студентської молоді. Проаналізувавши стан професійно-педагогічної підготовки магістрів з екології у закладі вищої освіти на основі проведеного анкетування, нами було виявлено необхідність покращення умов для формування навичок педагогічної діяльності у процесі фахової підготовки магістрів. Взявши участь в анкетуванні, студенти підтвердили недостатній рівень методичного та психологічного забезпечення навчального процесу викладачами; виявили готовність до професійно-педагогічної підготовки, набуття спеціальних знань та умінь для здійснення викладацької діяльності. Водночас аналіз Закону України «Про вищу освіту» дозволив виявити правову основу для здійснення ППП магістрів, оскільки ним передбачена можливість обіймати випускникам магістратури посади науково-педагогічних працівників. Проаналізувавши анкети студентів, ми розробили рекомендації щодо створення таких педагогічних умов, за яких відбуватиметься формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки. Основними з них є: зорієнтованість діяльності науково-педагогічних працівників на підготовку магістрів з екології до професійно-педагогічної діяльності; вмотивованість навчальної діяльності магістрів на оволодіння педагогічним фахом; поєднання педагогічних та психологічних складових змісту підготовки магістрів з екології, інноваційні підходи до використання форм організації, методів навчання, спрямованих на формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки; сформованість особистості викладача вищої школи, здатного здійснювати навчання майбутніх екологів на гуманістичних засадах; гуманізація взаємовідносин між викладачами та майбутніми магістрами з екології. Окреслені нами умови дають можливість студентам магістратури отримати необхідні знання, сформувані відповідні уміння та професійно важливі якості, необхідні для здійснення професійно-педагогічної діяльності. Упровадження в практику організації освітнього процесу магістрів з екології зазначених вище умов значною мірою підвищить якість професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців з екології.

Наукові джерела

- Бабанский Ю. К. 1985. Методы обучения в современной общеобразовательной школе М. : Просвещение, 208 с.
- Барановська Л. В. 2004. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. К., 586 с.
- Барановська Л. В. 2013. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. К. : Національний авіаційний університет, 291 с.
- Барановська Л.В. 2002. Навчання студентів професійного спілкування: Монографія. Біла Церква, 256 с.
- Бондар М. М. 2001. Педагогічні умови розвивального навчання майбутніх аграрників у процесі вивчення загальноінженерних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 К., 20 с.
- Булгакова Н. Б. 2004. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. К. : НАУ, 204 с.
- Васянович Г.П. 2005. Педагогічна етика: Навчально-методичний посібник. Львів: «Норма», 344 с.
- Вітвицька С.С. 2005. Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посібник. К.: Центр навчальної літератури. 396с.
- Волощук І. С. 1998. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. К. : Педагогічна думка, 149 с.
- Галузинський В. М. 1995. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. К. : Інтел, 168 с.
- Гончаренко С. 1997. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 376 с.
- Гриньова В. М. 2006. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. Вища освіта України. № 4. С. 61.
- Деребо С.Д., Ясвин В.А. 1996. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 480с.
- Жигло О. О. 2006. Педагогічні умови професійного зростання викладача вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 Вінниця, 2006. 21 с.
- Загальна психологія: Підручник. 2005. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огородійчук З.В. та ін. К.: Либідь, 2005. 464 с.
- Іванченко Є. А. 2009. Організаційно-методичні засади створення системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів. Одеса : Поліграф, 400 с.
- Киреева И.В. 2006. Дидактические условия гуманизации учебного процесса при изучении курса педагогике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Бердянск, 206 с.
- Лісниченко А. П. 2011. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 Вінниця, 20 с.
- Мойсеюк Н. Є. 2007. Педагогіка : навч. посіб. 5-е вид., К., 656 с.

Мороз О.Г., Падалка О.С. 2003. Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посіб. К.:НПУ. 268 с.

Ортинський В. Л. 2009. Педагогіка вищої школи. К.: Центр навч. л-ри, 472 с.

Педагогічна майстерність : підруч. 1997. / І. А. Зязюн та ін. К. : Вища шк., 349 с.

Погоріла С.Г. 2012. Стан готовності магістрів з економіки і підприємництва до професійно-педагогічної діяльності. Наукові записки Вінницького ДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Випуск 37. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД». С. 147-151.

Погоріла С.Г. 2014. Професійно-педагогічна підготовка магістрів з економіки і підприємництва у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 К., 257 с.

Розмариця В.Г. 1997. Гуманізація виховної роботи у сучасній загальноосвітній школі. 1997. К.: ІЗМ Н, 28 с. 21

Рудоміно-Дусятська О.В. 2003. Психологічні проблеми саморегуляції екологічної поведінки. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., Т.7. Вип. 9. С. 327–330.

Степанов О. М. 2006. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. К. : Академвидав, 520 с.

Тимчук І. М. 2009. Впровадження гуманістичних принципів і методів – одна з педагогічних умов гуманізації навчання студентів. Педагогіка і психологія професійної освіти. № 1. С. 9-18.

Тимчук І. М. 2006. Гуманізація взаємовідносин у системі «студент-викладач»: проблеми ефективної співпраці : збір. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. Черкаси : Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, С. 91-92.

Тимчук І.М. , Погоріла С.Г. 2019. Conceptual principles of education humanization of the future environmental specialists. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб.наук.праць – К.: НАУ, 2019. – Вип.1(14). – С.95 – 101.

Тимчук І.М. 2006. Вимоги до науково-педагогічних працівників, що забезпечують процес гуманізації навчання студентів-екологів. Вісник Глухівського державно-го педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. Глухів: ГДПУ. Випуск 8. С. 222-226.

Тимчук І.М. 2010. Педагогічні умови гуманізації навчання майбутніх екологів у процесі фахової підготовки: дис. ...канд.пед.наук : 13.00.04. Вінниця, 183 с.

Трухін І.О. 2005. Соціальна психологія спілкування: Навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 336 с.

Хоменко М. П. 2003. Фактори, що впливають на ефективність практичної підготовки молодших спеціалістів-аграрників. Проблеми освіти. 2003. Вип. 31. С. 11–19.

Google. 2022. Закон України «Про вищу освіту» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

Google. 2022. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

Liliya Baranovska, Svitlana Pohorila, Inna Tymchuk, Mykhajlo Baranovsky. 2020. Pedagogical Training of Masters in Ecology in Institutions of Higher Education. Vol 12, No 1Sup1 (2020): Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensional a <file:///C:/Users/User/Downloads/Revista%20Romaneasca%20pentru%20Educatie%20Multidimensional.html>

Williams T. 2005. Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. Journal of Studies in International Education. Texas Christian University:Vol. 9 (4). P. 356–371.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДЛЯ СТВОРЕННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАГІСТРІВ З ЕКОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Погоріла С.Г.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри славистичної філології, педагогіки і методики викладання, Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, Україна

Тимчук І.М.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри славистичної філології, педагогіки і методики викладання, Білоцерківський національний аграрний університет, м. Біла Церква, Україна

Анотація. У публікації нами здійснено теоретичний аналіз проблеми формування навичок педагогічної діяльності у магістрів з екології у процесі фахової підготовки обґрунтовано доцільність їх запровадження. Особливу увагу приділено інноваційним підходам до створення умов формування навичок педагогічної діяльності в магістрів з екології, під якими ми розуміємо спеціально створені обставини, що ефективно впливають на формування студентів як науково-педагогічних працівників і дають їм можливість отримати необхідні знання, сформувати відповідні уміння, навички та професійно важливі якості. Проаналізовано результати наукових досліджень з метою підкреслення актуальності досліджуваної проблеми. За допомогою анкетування досліджено стан професійно-педагогічної готовності магістрів-екологів шляхом виконання таких завдань: виявлення ставлення студентів до якості професійно-педагогічної підготовки фахівців з екології; визначення складових успішності професійно-педагогічної діяльності; виявлення основних проблем у професійно-педагогічній діяльності викладачів дисциплін екологічної галузі; окреслення основних напрямів, засобів вдосконалення професійно-педагогічної

підготовки магістрів. Виявлено необхідність підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів дисциплін екологічного спрямування в умовах фахової підготовки у закладі вищої освіти. Визначено необхідність створення умов, за яких успішно відбуватиметься формування навичок педагогічної діяльності в магістрів з екології у процесі їх фахової підготовки.

Ключові слова: навички, педагогічна діяльність, магістр з екології, педагогічні умови, фахова підготовка, науково-педагогічний працівник.

Innovative approaches to create conditions for the formation of pedagogical skills of masters in ecology in the process of professional training

Svetlana Pogorila

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Slavic Philology, Pedagogy and Teaching Methods Department, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Inna Timchuk

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Slavic Philology, Pedagogy and Teaching Methods Department, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Ukraine

Abstract. In the publication we have carried out a theoretical analysis of the problem of forming pedagogical skills of masters in ecology in the process of professional training and substantiated the feasibility of their implementation. Particular attention is paid to innovative approaches to creating conditions for the formation of pedagogical skills in masters of ecology, by which we mean specially created circumstances that effectively influence the formation of students as research and teaching staff and enable them to acquire the necessary knowledge, skills and professionally important qualities. The results of scientific research are analyzed in order to emphasize the relevance of the researched problem. The state of professional and pedagogical readiness of masters-ecologists was studied by performing the following tasks: identifying the attitude of students to the quality of professional and pedagogical training of specialists in ecology; identification of components of success of professional and pedagogical activity, identification of the main problems in professional and pedagogical activity of teachers of disciplines of ecological branch; delineation of the main directions, means of improving the professional and pedagogical training of masters. The need to increase the level of professional and pedagogical training of future teachers of environmental disciplines in terms of professional training in higher education. The need to create conditions under which the formation of pedagogical skills of masters in ecology in the process of their professional training will be successfully determined.

Keywords: skills, pedagogical activity, master degree in ecology, pedagogical conditions, professional training, research and pedagogical worker.

РОЗДІЛ 4. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ВІЙСЬКОВОЇ, АВІАЦІЙНОЇ ТА ІНЖЕНЕРНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ПЛОТІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І СВІТОВИЙ ДОСВІД

Невзоров Р. В.

Кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри тактики авіації,
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна
ORCID ID / 0000-0003-1496-2465

Онипченко П.М.

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри тактики авіації,
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба,
м. Харків, Україна
ORCID ID 0000-0003-4497-327X

Громико О.В.

Кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри тактики авіації,
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна
ORCID ID 0000-0001-7486-3755

Світовий досвід війн і збройних конфліктів останніх десятиліть, а також сучасних регіональних конфліктів свідчать, що успіх у них досягається завдяки військово-економічним і технологічним чинникам, які є продуктами людських знань. За таких умов суттєво зростають вимоги до комплектування особового складу Збройних Сил України, передовсім, його еліти – офіцерів. Державі потрібні професійно підготовлені військові фахівці, які обізнані з сучасними формами та видами збройної боротьби та здатні на всіх етапах своєї службової кар'єри опановувати нові знання, удосконалювати вміння і навички; керувати військами (силами) в бою (операції); організувати навчання, виховання, морально-психологічну підготовку особового складу в мирний та військовий час; експлуатувати й застосовувати найскладніші системи озброєння та військової техніки; діяти в ризиконебезпечних ситуаціях тощо. Реалізація зазначених вимог пов'язана, в першу чергу, з побудовою освітніх моделей і коригуванням змісту підготовки військових

фахівців, зокрема військових пілотів, що мають базуватися на системному, компетентнісному підходах та сучасних інноваційних технологіях і враховувати національні інтереси, національну безпеку держави; вимоги до військових пілотів, їх уявлення щодо характеру та структури службово-бойової діяльності; поетапний розвиток особистості та ін.

Оновлення української нормативно-правової бази в секторах безпеки, оборони, освіти зумовлює перегляд і коригування організаційних засад та термінів професійної підготовки військових пілотів, змісту теоретичної та практичної складових освітніх програм, що, своєю чергою, зумовлено такими чинниками: інформатизацією, комп'ютеризацією та автоматизацією військової сфери; змінами у веденні бойових дій та операцій, бойовому застосуванні підрозділів авіації; використанням можливостей динамічного моделювання будь-яких процесів; зростанням достовірності прогностичних даних та інформації (здобутих за допомогою сучасних засобів спостереження, зв'язку тарозвідки), які використовують у процесі прийняття рішень; переходом від інформаційно-знаннєвої моделі професійної підготовки фахівців до компетентнісної; запровадженням інноваційних, інформаційних технологій і засобів навчання.

Підготовка компетентних фахівців – кваліфікованих військових пілотів, здатних адаптовуватись до інтенсивних науково-технічних перетворень інформаційного світу, оновлення техніки, динамізму вимог до особистості, є завданням льотних навчальних закладів і реальною потребою Збройних Сил України.

Отже, формування фахової компетентності майбутніх військових пілотів пов'язане з викликами сьогодення, веденням гібридних війн, з об'єктивними вимогами щодо підвищення рівня професійної підготовки пілотів стрійових частин. Особливості підготовки військових фахівців визначено Концепцією військової освіти в Україні та Державною програмою розвитку Збройних Сил України.

Науково-технічний прогрес в авіації зумовив значні зміни у вимогах до підготовки льотного складу й у межах проблеми безпеки польотів спричинив визначення низки проблем, найважливішою з яких є проблема «людського фактора» та професійної надійності оператора. У зв'язку з цим усе більше уваги приділяється «людському фактору» як основній складовій ефективності функціонування системи «людина–машина». (Програма 2000.)

1. Сучасний стан та тенденції професійної підготовки майбутніх військових пілотів

Розвиток систем управління літальним апаратом характеризується наступними етапами (Пономаренко 1992, 14-16): 1920–1940 рр. – механізація, 1960–1980 рр. – автоматизація, 1980–2000 рр. – комп'ютеризація, 2000–2020 рр. – запровадження штучного інтелекту. Відповідно, після 2000 року розвиток авіаційної техніки спричинив зростання вимог до інтелектуальних здібностей пілота, але, у свою чергу, штучний інтелект призначений для розширення можливостей тактичного мислення пілота у бойовому польоті. Щоб між ними не виникло серйозних непорозумінь і пілот повністю використовував бойові можливості літака, необхідно шукати шляхи підвищення ефективності практичної підготовки майбутніх військових пілотів в умовах закладів вищої військової освіти (ЗВВО).

Автори низки досліджень також зауважують, що суттєве підвищення бойових можливостей авіаційних засобів ураження призвело до того, що майстерність їх застосування стає одним з вирішальних факторів, від яких залежить досягнення успіху. Інакше кажучи, якого б рівня розвитку авіація не досягла, льотчик не перестає бути суб'єктом діяльності цієї галузі (Сосюра 1995, 44-48).

Мати сучасну бойову авіаційну техніку та озброєння для будь-якої держави завжди було престижно, але зауважимо, що при цьому навчання льотних екіпажів надійно й ефективно застосовувати весь бойовий потенціал є досить витратним. Проблема опанування можливостей сучасної авіаційної техніки – це, передовсім, навчальна проблема, тому що опанування того чи іншого зразка техніки передбачає навчання щодо його грамотної експлуатації у всьому діапазоні бойових можливостей та у будь-яких умовах бойового польоту. Для України (Повітряних Сил ЗС України) таке завдання значно ускладнюється ще й тим, що наявні бойові можливості є далеко не новими, але ними потрібно ефективно протистояти реальному противнику з новішим озброєнням. Водночас, як свідчить аналіз сучасних війн і локальних конфліктів, противник не може бути сильним за всіма характеристиками, тому багато що залежить від умінь льотних екіпажів ураховувати це і ефективно застосувати наявний бойовий потенціал власної авіації.

Таким чином, проблема вдосконалення сучасної професійної підготовки військових пілотів тісно пов'язана з інноваційними освітніми технологіями. Збройну боротьбу віднесено до екстремальних видів конкурентної боротьби сторін, в якій для добування перемоги не можна використовувати шаблонні дії, тому правила протистояння фактично відсутні.

Сучасна підготовка льотних кадрів здійснюється за трьома основними моделями системи військової освіти: загальноосвітньо орієнтованою, професійно орієнтованою, паралельною.

Підставою для віднесення конкретної національної системи військової освіти до тієї або іншої моделі є черговість (паралельність/послідовність) академічної (загальнонаукової) і спеціальної (професійної) освіти, а також – пріоритетність її складових.

Загальноосвітньо орієнтована модель (застосована в США) передбачає здобуття у ЗВО повноцінної освіти здебільшого за цивільною спеціальністю, без одержання льотної кваліфікації. Прикладами є академія ВПС і цивільні ЗВО США (університети й коледжі), що здійснюють підготовку майбутніх офіцерів, орієнтовану на здобуття вищої цивільної освіти (за ступенем бакалавра) і виховання майбутнього офіцера. При цьому обсяг військової й військово-професійної підготовки є незначним. Здобуття професійної кваліфікації військовими льотчиками в США здійснюється після закінчення ЗВО і присвоєння первинного

офіцерського звання в спеціалізованих навчальних авіаційних центрах, у тому числі – у стройових частинах, шляхом здобуття додаткової освіти. Перевагою цієї моделі вважають забезпечення конкурентоспроможності й професійної універсальності військової освіти.

Професійно орієнтована модель (реалізована в Німеччині), на відміну від попередньої моделі, передбачає здобуття льотної кваліфікації без загальногромадянської вищої освіти. Авіаційні ЗВВО в освітньому процесі зорієнтовані, насамперед, на військово-професійну підготовку фахівців. Концепцією військової освіти передбачено здобуття офіцерами вищої загальногромадянської освіти після певного строку служби у спеціально створених для військовослужбовців цивільних університетах. З метою раціонального використання «професійного ресурсу» льотний склад, як правило, не залучається до навчання в університеті бундесверу. Така модель дозволяє здійснювати підготовку бойового льотчика в мінімальні, порівняно з іншими моделями, строки.

Паралельна (загальноосвітньо-професійна) модель (прийнята у Великобританії, країнах близького зарубіжжя) припускає здобуття у ЗВВО вищої освіти за фахом і професійної кваліфікації одночасно. Строки навчання у військовому ЗВО, як правило, становлять не менше 5 років (Марков 2009, 95-103).

Загальноприйнята система льотної підготовки містить декілька етапів, що мають певну мету і завдання. Навчання на етапах первинної та основної льотної підготовки здійснюється за єдиною програмою. Після їх завершення відбувається поділ майбутніх військових пілотів на кілька потоків – для подальшого навчання і спеціалізованої підготовки за різними родами авіації. Критеріями для розподілу є потреба ВПС у поповненні особового льотного складу різних родів авіації, особисті льотні дані, враховують також бажання майбутніх військових пілотів.

Важливою особливістю підготовки є те, що пілоти навчаються на бойових літаках не одразу, хоча це можливо і зафіксовано подібні прецеденти. Однак, як показав світовий і вітчизняний досвід, такий підхід не є раціональним з кількох наступних причин.

1. У процесі первинного навчання на бойовому літаку вкрай неефективним є професійний відбір. При такому підході майбутній військовий пілот одразу опиняється у надскладних для нього умовах. Це зумовлено тим, що первинному навчанню на бойовому літаку властиві такі розумові й фізичні навантаження, які можуть повністю дезорієнтувати того, хто навчається, і він може бути визнаний непридатним для льотного навчання. А при поступовому просуванні по шляху льотного навчання він може виявитися повністю відповідним пропонованим вимогам.

2. Первинне навчання на бойовому літаку є економічно неефективним. Доведено, що застосування навчально-тренувальних літаків дозволяє суттєво скоротити вивізну програму на бойовому літаку. Це дозволяє значно зменшити витрати на льотне навчання (Макаров 2003).

Тому у більшості ВПС різних країн передбачено, що на первинному (початковому) етапі льотного навчання, після завершення наземних тренувань, майбутні військові пілоти, як правило, повинні налітати від 10 до 30 годин на одномоторних навчальних літаках, які, як правило, є в льотних клубах.

З урахуванням психофізіологічних особливостей формування льотних навичок такий підхід до початкової підготовки дозволяє визначити низку позитивних моментів даного етапу навчання майбутніх військових пілотів:

- за досить короткий відрізок часу (2–3 місяці) «відсіяти» осіб, непридатних до льотного навчання;
- у реальному польоті закласти основи образу польоту літака, який є базою для формування механізмів психічної регуляції дій льотчика з пілотування;
- за рахунок малих швидкостей польоту навчальних літаків і їх динамічної стійкості стає можливим більш оптимальне (плавне) формування у майбутніх військових пілотів навичок управління порівняно з підготовкою на реактивних навчально-бойових літаках;
- за рахунок застосування сучасних навчально-тренажерних комплексів реалізувати принцип індивідуального підходу до навчання (ефективно донавчаються слабші).

На основному етапі підготовки майбутні військові пілоти виконують польоти в будь-який час доби й набувають навичок з навігації, техніки пілотування, польотів у бойових порядках та бойового застосування.

На етапі підвищеної льотної підготовки майбутні військові пілоти виконують польоти на навчально-тренувальних або бойових літаках, після чого отримують посвідчення військового пілота.

Підвищена льотна підготовка є завершальним етапом навчання в льотних освітніх закладах ВПС, тобто льотно-тактична підготовка майбутніх пілотів (підготовка до виконання бойових завдань за призначенням роду авіації з виконанням тренувальних польотів) здійснюється, в основному після закінчення ЗВВО у стройових частинах.

З урахуванням цих особливостей, вказані заходи в Україні частково реалізовано у підготовці майбутніх військових пілотів в Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (ХНУПС) (підготовка (первинна) на навчальних літаках ХАЗ-30 з подальшим переходом до польотів на навчально-тренувальному літаку Л-39 (основна підготовка) та бойових літаках МиГ-29, Су-25, Су-27 (підвищена)). При цьому, слабким місцем у забезпеченні високої ефективності діючої системи професійної підготовки майбутніх військових пілотів є тренажерна підготовка. Сьогодні у системі підготовки фахівців для авіації Повітряних Сил України використовують тренажери та тренажерні комплекси як нові – вироблені українською компанією «Маркет-Матс» (ТКС-Л39 – тренажер навчально-тренувального літака Л-39 та ТКС-21М – тренажер винищувача МиГ-29), так і застарілі – радянського

виробництва (КТЛ-23 – тренажер винищувача Су-27, КТЛ-18 – тренажер штурмовика Су-25), що є обмежено дієздатні з відпрацьованими призначеними термінами служби. Зауважимо, що підходи до застосування сучасних тренажерів залишаються застарілими, що не дозволяє використовувати їх можливості у повному обсязі.

У період льотного навчання особлива увага приділяється системному навчанню пілотів. Для досягнення цієї мети новий матеріал пояснюється спочатку в аудиторії, потім – здійснюється його закріплення та відпрацювання на комплексному тренажері й у повітрі. Послідовність є головною особливістю програми льотного навчання майбутніх військових пілотів. При цьому вважається, що: техніка пілотування, навігація, бойове застосування – це процес оволодіння бойовими можливостями ЛА як знаряддя праці; бойова підготовка – це система заходів з навчання і військового виховання особового складу, злагодженість підрозділів та авіаційних частин для ведення бойових дій і виконання завдань за призначенням роду авіації; льотно-тактична підготовка – «вершина» бойової підготовки, етап, на якому формуються основні професійні якості повітряного бійця. Кожен з цих етапів підготовки до виконання бойових завдань має свої дидактичні можливості та посідає певне місце у військово-педагогічному процесі. Таким чином, дієвість та ефективність професійної підготовки майбутніх військових пілотів залежить передовсім від функціонування її компонентів, від їх взаємовпливу та взаємозв'язку.

Вважаємо, що маючи на увазі саме цю властивість педагогічної системи, В. Сухомлинський наголошував на тому, що педагогічна ефективність кожного засобу впливу на особистість залежить від того, наскільки продумані, цілеспрямовані та ефективні ці засоби (Сухомлинский 1973, 13). Цей підхід допомагає нам розкрити ступінь дієвості та узгодженості функціонування структурних компонентів процесу професійної підготовки на основних етапах, наявні недоліки та визначити основні шляхи підвищення процесу навчання майбутніх військових пілотів. На особливу увагу заслуговують, передовсім, такі компоненти процесу професійної підготовки майбутніх військових пілотів, як організація, зміст, методики, керівництво, форми та методи, а також військово-педагогічна, методична підготовленість викладачів та льотчиків-інструкторів.

Прикладами сучасного підходу до навчання льотного складу є дослідження, втілені в системі T45TS та її модифікації, а також – у системі підготовки пілотів літака F-22, які свого часу розроблялись такими відомими авіабудівними фірмами, як «Макдоннел Дуглас» та «Боїнг» (Ильин 1998, 1-32).

Метою досліджень було створення принципово нових систем навчання, які дозволяли б уніфікувати підготовку авіаційних фахівців за рахунок упровадження прогресивних методів та підходів, що базуються на активному використанні сучасних технічних засобів навчання і, першочергово, найновішого тренажерного обладнання. Так, система T45TS, зі слів керівника програми Р. Донахью, включає в себе літак, методику викладання, тренажери, комплексну систему підготовки, наземне обслуговування. Основне призначення системи – швидка і якісна підготовка льотного складу для Військово-Морських Сил США.

Прикладом принципово іншого підходу є система навчання авіаційних фахівців і, передовсім, льотного складу, яка створена для літака F-22. Особливістю цієї системи підготовки, за створення якої відповідала фірма «Боїнг», є її інтеграція в програму створення авіаційної техніки. Це перший прецедент такого підходу.

У комп'ютерному навчанні екіпажів використовується досвід програми, створеної для літака «Боїнг-777», тому з процесу навчання вилучено максимальну кількість рутинних операцій. До початку навчання на тренажері літака екіпажі мають змогу виконувати більшість найпростіших операцій, що забезпечено використанням 3-х видів тренажерів: тренажеру стандартних процедур на перших етапах навчання, тренажеру завдання та тактичного тренажеру. Зауважимо, що такий підхід економить до 30% навчального часу.

У збройних силах провідних країн світу сьогодні також значну кількість часу бойової підготовки (40-70%) відведено для занять на тренажерах. Це зумовлено високою ефективністю використання тренажерів у формуванні й удосконаленні навичок володіння зброєю та бойовою технікою, а також для злагодження дій підрозділів. Значні можливості тренажерів для створення умов навчання і тренування, наближених до бойових, поєднуються з економічністю й безпекою бойової підготовки, в якій використовуються тренажні засоби.

Таким чином, підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх військових пілотів на землі здійснюється за двома основними напрямками.

Перший (традиційний) – це розробка тренажерних програм навчання, методичних посібників, використання засобів об'єктивного контролю, удосконалення тренажерів.

Другий (інноваційні освітні технології) – створення і застосування нових тренажерних систем та інших технічних засобів навчання на основі інформаційних технологій.

Напівнатурні навчально-тренувальні засоби, створені на основі досягнень мікроелектроніки й інформаційних технологій (тренажери, тренажні засоби тасисеми), активно використовують у практиці бойової підготовки армій провідних країн світу. Спричинивши позитивні якісні зміни в процесі бойової підготовки, вони стали невід'ємною складовою матеріально-технічної бази навчання військ.

Крім технічних засобів навчання на базі ЕОМ, за кордоном активно впроваджують у навчальний процес аудіо- й аудіовізуальні засоби, особливо у процес первинної підготовки майбутніх військових

пілотів. Ці технічні засоби використовують для вивчення авіаційної техніки, засвоєння інформаційних ознак візуального й приладового польоту. Основною перевагою навчальних машин є те, що вони допомагають не допустити випуску у політ непідготовленого льотчика.

У традиційному (тренажерному) напрямі розвитку технічних засобів навчання, проводяться дослідження з метою зниження потреби в дорогих комплексних авіаційних тренажерах. Існує думка, що цього можна досягти за рахунок застосування тренажерних систем, до складу яких повинно входити різне за рівнем складності обладнання: від найпростіших процедурних і спеціалізованих тренажерів – до комплексних, які поєднуються за модульними принципами. Таким чином, кілька тренажерів можна поєднувати в єдиний комплекс, на якому льотчики мають проходити послідовну професійну підготовку. Крім того, активно впроваджуються адаптивні й експертні системи навчання, з яких: перші – дозволяють майбутньому військовому пілоту обирати складність завдання, що відповідає рівню його підготовки; другі – спрямовані на контроль і оцінку дій пілота в якості своєрідного електронного інструктора.

Перспективним можна вважати напрям використання модульних тренажерів на базі мікроЕОМ і кабінних терміналів, на яких може відобразитися інформаційне середовище будь-якого літака. Завдяки використанню систем віртуальної реальності в авіаційних тренажерах, підготовка льотного складу сягає принципово нового рівня, який є адекватним реальному польоту у найвищому ступені. При цьому зменшується конструкція авіаційного тренажера (зокрема, габарити і маса), суттєво знижується його енергоспоживання. Зникає потреба в електромеханічних засобах візуалізації польоту.

Таким чином забезпечується відповідність типів авіаційних тренажерів концепції К. Платонова щодо п'яти етапів формування професійних умінь:

– перший етап – початкове уміння – це усвідомлення мети дії та пошук способів її виконання, що спирається на вже сформовані знання й уміння (часто побутові); діяльність уможливлена через подолання численних помилок;

– другий етап – недостатньо сформована діяльність – йому відповідають знання про способи виконання дій та використання вироблених раніше, неспецифічних для цієї діяльності, навичок;

– третій етап – окремі загальні вміння – це низка окремих високорозвинених, «вузькоспецифічних» умінь, необхідних для різних видів діяльності (наприклад, уміння планувати власну діяльність, організаторські вміння тощо);

– четвертий етап – високорозвинене уміння – репрезентує творче використання знань і навичок діяльності; усвідомлення не лише мети, а й мотивів її вибору та способів досягнення;

– п'ятий етап – майстерність, що демонструє надійне творче використання різних умінь (Платонов 1986).

Реалізація цієї концепції, у свою чергу, забезпечує формування трьох рівнів умінь, відповідно до результатів досліджень А. Усової та О. Боброва, а саме:

– перший рівень (низький) позначений тим, що студент виконує лише окремі операції, причому їхня послідовність хаотична, дія не є повністю усвідомленою;

– другий рівень (середній), для якого характерним є виконання студентом усіх операцій, із яких складається діяльність загалом, але послідовність їх виконання недостатньо продумана, дія недостатньо усвідомлена;

– третій рівень (високий), характерною ознакою якого є те, що студент виконує всі операції, послідовність є добре продуманою, дія загалом усвідомлена (Усова 1975).

2. Професійна підготовка військових пілотів в Україні

Складність авіаційної техніки призводить до того, що професійні знання стають не менш значимими, ніж навички. Безумовно, мова йде про знання на рівні продуктивної, евристичної діяльності, які у сполученні з іншими якостями та властивостями особистості утворюють здібності професійного мислення. У процесі підготовки майбутніх військових пілотів їх професійні компетенції набуваються ними в закладі освіти і «вписуються» в єдину ідеологію бойової підготовки льотного складу авіації Збройних Сил – від техніки пілотування, навігації, бойового застосування до льотно-тактичної підготовки.

А. Макаренко вказував на те, що без єдиного плану роботи не може бути ніякого освітнього процесу. Саме єдність планування забезпечує ефективність педагогічних впливів (Макаренко 1990). Найкраще розв'язання цієї проблеми вбачаємо шляхом визначення для кожного суб'єкта навчання конкретного кола педагогічних задач, які він повинен реалізувати. Тому початковим етапом організації професійної підготовки, на наш погляд, є її планування. Воно включає в себе: складання плану теоретичної та практичної підготовки; відбір навчального матеріалу та конкретизація змісту професійної підготовки; пошук оптимального рішення й аналіз досягнення поставлених завдань. Планування також пов'язане з розподілом начального часу за етапами професійної підготовки, узгодженням зусиль суб'єктів процесу професійної підготовки, комплексним урахуванням думок усіх сторін, зацікавлених у цьому процесі.

Втім, на сучасному етапі професійна підготовки майбутніх військових пілотів залишається недостатньо ефективною. Так, здійснений нами аналіз інцидентів, спричинених недостатньою професійною підготовкою майбутніх військових пілотів у ХНУПС на літаку Л-39 за три роки, показав, що вони були спричинені не відсутністю теоретичних знань, а недоліками психологічного та психофізіологічного характеру.

Такий стан справ, на наш погляд, зумовлюється наступними особливими вимогами до запам'ятовування більшої частини навчального матеріалу спеціальних дисциплін: повнота запам'ятовування – запам'ятати практично все; точність – запам'ятати буквально (напам'ять); послідовність – запам'ятати інформацію в певному чіткому порядку; міцність – інформацію, що запам'ятовується, необхідно згадати у певному місці та у визначений час.

З урахуванням зазначеного вище, можна зробити висновок про те, що у сучасній професійній льотній підготовці застосовують переважно традиційні форми та методи, натомість недостатньо застосовуються сучасні (активні) форми та методи професійної підготовки.

Здійснений нами аналіз організації професійної підготовки майбутніх військових пілотів у ЗВВО також засвідчив недостатню роль викладачів у процесі професійної підготовки. Після здійснення теоретичної підготовки та проведення підсумкового контролю (прийняття заліків/іспитів) вони відсторонюються від супроводу подальших етапів підготовки майбутніх військових пілотів, не беруть участі у їхній практичній підготовці – як у процесі навчання у ЗВВО, так й після його завершення. Щодо практичної підготовки, то в ній функція викладачів зведена тільки до пояснення матеріалу та демонстрації тактичних прийомів і бойових маневрів у навчальних класах. Між тим, потрібні педагогічно цілеспрямовані форми особистої участі викладачів у формуванні практичної спрямованості підготовки майбутніх військових пілотів на виконання бойових польотів.

Так, наприклад, використовуючи сучасні освітні (інформаційні) технології, під час проведення теоретичних занять викладач може «тримати» потрібну для запам'ятовування повітряно-тактичну або прицільну інформацію у визначеній частині екрану або монітору протягом певного часу. Викладач також може змінювати як розташування інформації на екрані, так й час її знаходження там, залежно від задач навчання, виховання та рівня підготовленості майбутніх військових пілотів.

Таким чином, викладач своїми діями під час теоретичних занять може розвивати оперативну пам'ять майбутніх військових пілотів для того, щоб вона відповідала таким вимогам: оперативна пам'ять повинна бути міцною, точною, процес запам'ятовування швидким. Такі методичні прийоми, на наш погляд, дозволяють прискорювати процеси прийняття тактичних рішень у бойових польотах.

Також викладач може застосовувати наступні дії щодо формування основ професійного тактичного мислення у майбутніх військових пілотів та управління його розвитком:

1. Викладач для розвитку оперативного, тактичного мислення на заняттях будь-якого виду дає завдання (ставить задачу) щодо швидкого визначення та виправлення помилок в отриманій прицільній інформації або просить знайти чи оцінити логіку обґрунтування тактичного рішення на застосування тактичного прийому або бойового маневру.

2. Для розвитку просторового та просторово-образного мислення (з метою набуття майбутніми військовими пілотами навичок швидкої оцінки повітряно-тактичної обстановки) представлену повітряно-тактичну ситуацію та можливі її зміни викладач пропонує зобразити схематично, описати з різних ракурсів атаки.

У разі потреби та при будь-якій можливості викладач сам може переводити цифрову прицільну інформацію в реальні образи та цього ж вимагає від майбутніх військових пілотів. Також він може застосовувати дії з управління розвитком уваги у бойовому польоті:

1. Стійкість та концентрацію уваги викладач розвиває, включаючи у діяльність майбутніх військових пілотів дії при різних несприятливих подразниках (звуковий сигнал попередження про опромінення літака або пуск ракети противником, відмітки на прицілі від радіоелектронних завад противника тощо).

2. Для розвитку переключення уваги викладач пропонує швидко зміну виду діяльності – від проведення тактичних розрахунків до прийняття рішень про застосування тактичного прийому або виконання бойового маневру.

3. Для набуття та розвитку навичок з розподілу уваги викладач розташовує прицільну або повітряно-тактичну інформацію в різних частинах монітору чи дошки, при чому ця інформація є змінною. Щоб слідкувати за змінами, майбутнім військовим пілотам необхідно вміти розподіляти увагу на весь екран або на всю дошку.

Діями, що спрямовані на розвиток інших компонентів професійних тактичних здібностей майбутніх військових пілотів, можуть бути:

1. Викладач встановлює часовий регламент виконання тактичних розрахунків, підготовки до виконання бойового завдання з метою розвитку здатностей до дій в умовах дефіциту часу.

2. Для кожної дії або етапу виконання тактичного завдання викладач встановлює часовий інтервал, своєрідний розклад. Такі його дії розвивають здатність майбутніх військових пілотів до роботи у нав'язаному темпі.

Для здійснення наведених вище заходів необхідним є систематичне підвищення кваліфікації працівниками військово-педагогічних колективів з метою їх ознайомлення із сучасними концепціями бойового застосування авіаційних підрозділів.

Отже, у ЗВВО накопичено значний досвід організації та проведення професійної підготовки військових пілотів. Разом з тим, існує ціла низка складностей та недоліків, що стримують підвищення ефективності підготовки майбутніх військових пілотів до дій в умовах бойового польоту.

У першу чергу до них віднесено:

– недостатню спрямованість системи управління військово-педагогічною діяльністю в процесі навчання майбутніх військових пілотів на підготовку до виконання бойових завдань за призначенням роду авіації;

– відсутність оптимальної взаємодії в ланцюгу «викладач – майбутній військовий пілот – льотчик-інструктор – командир у стройовій частині»;

– шаблонність та стереотипність у викладанні спеціальних дисциплін;

– відсутність педагогічного супроводу на різних етапах (елементах) професійної підготовки майбутніх військових пілотів щодо їх спрямування на підготовку до виконання бойових завдань;

– домінування репродуктивно-ілюстративного характеру роботи викладачів у процесі підготовки майбутніх військових пілотів до діяльності в умовах бойового польоту та, відповідно, репродуктивно-виконавчого характеру діяльності майбутніх військових пілотів;

– однотипність та неваріативність структури професійної підготовки, спрямованої на запам'ятовування, заучування різної інформації та даних, необхідних для виконання польоту;

– відсутність творчості у застосуванні методів і прийомів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх військових пілотів;

– недостатнє використання комп'ютерів в освітньому процесі.

У такому варіанті традиційне навчання – це, передовсім, вивчення та конспектування матеріалів з тактико-спеціальних дисциплін. Тобто, методика підготовки майбутніх військових пілотів до виконання бойових польотів в умовах ЗВВО, як бачимо, майже не змінюється. Вона пристосована до існуючих форм та методів навчання, а тому – здебільшого вичерпала свої можливості щодо підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх військових пілотів.

За таких умов рівень професійної підготовки майбутніх військових пілотів визначено трьома основними складовими:

1) навчальним планом та програмами;

2) науковим та методичним рівнем викладацького та інструкторського складу;

3) оснащеністю навчально-матеріальної бази.

Процес навчання повинен бути багатоетапним та, за можливості, інтегрованим безпосередньо в процес створення чи модернізації авіаційної техніки, що обов'язково повинно враховуватись у розробці тактико-технічних вимог до тренажерних комплексів. До того ж, урахування цього факту дозволить у майбутньому не лише підвищити якість професійної підготовки льотного складу, але й забезпечити суттєву економію коштів, необхідних для цього.

Таким чином, аналіз стану професійної підготовки військових пілотів України дозволяє зробити висновок про те, що системи льотного навчання у ЗВВО мають недостатню спрямованість на досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх пілотів. Підготовка пілотів до виконання бойових завдань одинично та у складі авіаційних підрозділів за призначенням роду авіації здебільшого здійснюється вже після закінчення ЗВВО у стройових частинах.

Тобто, однією з найважливіших проблем сучасної професійної підготовки майбутніх військових пілотів залишається їхня підготовка до виконання бойових завдань на землі. Це зумовлено тим, що від раннього розвитку професійно важливих якостей у майбутніх військових пілотів залежить успішність їхньої подальшої службово-бойової діяльності.

3. Досвід професійної підготовки військових пілотів у провідних країнах світу

Військово-політичне керівництво закордонних держав приділяє значну увагу вдосконаленню системи підготовки льотних кадрів. З метою підвищення х професійного рівня організують і здійснюють усебічні перевірки військ, упроваджують нові форми, методи і прийоми навчання тощо. Багато країн світу при цьому враховують історичні, економічні, політичні та інші чинники. Тому в закордонній практиці стандартних підходів до організації та проведення професійної підготовки льотного складу не існує.

В історичному аспекті актуалізуємо масштабність проблеми людського фактора у військовій авіації. У найскладніших умовах льотчик опиняється під час ведення повітряного бою. Сутністю його є збройне протистояння у повітрі одиночних літаків або груп із застосуванням різноманітних тактичних прийомів, що сполучають маневр та вогонь. Саме тому, у Другій світовій війні близько 50% втрат усіх літаків були результатом помилкових дій льотчиків (Підготовка 1989, 18-25).

У зв'язку з глобальними змінами у міжнародній ситуації та появою нових викликів і загроз національній безпеці, останніми роками більшість держав активно реформує збройні сили. Основним змістом реформ збройних сил є прагнення підвищити їхню бойову ефективність за рахунок оснащення сучасними видами озброєнь.

Як засвідчують новітня історія та аналіз воєнних конфліктів і бойових дій, роль авіації в сучасних війнах значно зросла та буде утверджуватись у майбутньому. Війни США та НАТО у 1991 та 2003 роках у Персидській затоці, у 1999 році в Югославії, антитерористична операція у 2001–2002 роках в Афганістані стали прообразами «війн шостого покоління» та показали, що авіація є головною ударною силою і основою обороноздатності будь-якої країни (Flight Crew Training <http://www.icao.int>).

Тому сучасні умови реформування військової льотної освіти зумовлюють зростання вимог до підвищення рівня професійної підготовки майбутніх військових пілотів (Сіненко 2008).

Одним зі шляхів підвищення бойової ефективності ВПС розглядається прийняття на озброєння нових авіаційних комплексів, зокрема багатofункціональних винищувачів. Ідея багатofункціональності винищувачів є досить актуальною. Це припускає вирішення ряду бойових завдань, традиційних для тактичної авіації: завоювання й утримання переваги у повітрі у визначений час; прикриття своїх військ і об'єктів від ударів авіації противника, забезпечення бойових дій інших родів авіації, нанесення авіаційних ударів по військах і об'єктах противника та безпосередня авіаційна підтримка своїх військ. Відкритим для дослідження залишається питання професійної підготовки військових пілотів.

У підготовці льотного складу актуалізовано відхід від «вузької спеціалізації»: винищувачів – завоювання та утримання переваги у повітрі у визначеній смузі на визначений час; тактичних винищувачів – нанесення авіаційних ударів по військах і об'єктах противника; штурмовиків – безпосередня авіаційна підтримка, може призвести до посередньої результативності «багаторборця».

Під час експлуатації сучасних винищувачів льотчик практично досягає максимуму фізичних і психофізіологічних навантажень. Обсяг інформаційно-керуючого поля кабіни сучасного винищувача наблизився до межі психофізіологічних можливостей льотчика в частині, що стосується сприйняття, оцінки інформації, вироблення рішення щодо керування літаком і його реалізації. Перевантаження при маневруванні винищувачів 4-го і 5-го покоління, порівняно з літаками попередніх поколінь, обмежені неміцністю конструкції літака, а індивідуальними можливостями пілота щодо перевантажень.

Бар'єром для подальшого розвитку пілотованої авіації стає не літак, а льотчик. Середнє «активне льотне довголіття» пілота-винищувача зараз становить 10–15 років. Інтенсивна льотна експлуатація винищувачів нового покоління може призвести до подальшого скорочення «льотного довголіття» пілотів, що не дозволить повною мірою реалізувати бойовий потенціал багатofункціональних винищувачів (West 2000, 107).

В умовах українського сьогодення особливої актуальності набувають проблеми підвищення ефективності та зниження вартості підготовки військових пілотів. Традиційні форми, методи навчання майбутніх військових пілотів на різних етапах професійної підготовки було сформовано упродовж багатьох десятиліть, протягом яких накопичено значний досвід. Однак результати численних досліджень, представлених у роботах Р. Макарова (Макаров 1990), Ю. Доброленського (Доброленського 1975), свідчать про те, що існуючі методи й засоби не в повному обсязі відповідають сучасним вимогам, що висувуються до діяльності пілотів в умовах бойових польотів.

Актуалізуються праці, які базуються на знаннях та навичках, здатності особистості успішно досягати свідомо поставленої мети. Професійні вміння пілота та готовність до виконання бойових польотів мають складну психологічну структуру, до якої входять інтелект, воля й емоції, вони виявляються у свідомому, цілеспрямованому й успішному здійсненні системи перцептивних, мисленневих, мнемічних, вольових, сенсомоторних та інших дій. У цьому контексті корисним є вивчення провідного досвіду закордонних держав. Так, професійна підготовка майбутніх військових пілотів ВПС США проводиться за системою, яка включає в себе п'ять основних елементів: парк навчально-тренувальних літаків; авіаційні тренажери; теоретичний курс із застосуванням відповідних навчальних засобів; систему управління процесом підготовки; комплексну систему матеріально-технічного забезпечення.

Майбутній пілот на етапах первинної та основної льотної підготовки паралельно тренується на авіаційних тренажерах. Упровадження тренажерів дозволило зменшити середній наліт (обсяг, який припадає на одного курсанта) на навчальних літаках на 35 годин за рахунок нальоту на тренажерах, що суттєво знижує вартість підготовки пілота (The Fleet Air Arm Association <https://www.faaa.org.uk>).

Усього в навчальних авіаційних центрах підготовки льотного складу ВПС США встановлено 86 тренажерів, на яких моделюють аеродинамічні характеристики, роботу бортових систем, агрегатів, механізмів, навігаційної апаратури й устаткування, зв'язку шести навчально-тренувальних літаків і вертольотів. Розроблено понад 50 інтерактивних комп'ютерних програм навчання. Тренажери використовують по 16 годин на добу. Тому максимальному використанню тренажерів приділяється особлива увага (Макаров 2003).

У Великобританії після опанування теоретичного курсу майбутній пілот повинен налітати 120 годин на тренажері та 230 годин на літаку. У Франції курсант льотної школи відпрацьовує на тренажері й на літаку – 143 і 310 годин відповідно.

З 2012 року 12 європейських країн – Австрія, Бельгія, Фінляндія, Франція, Німеччина, Греція, Італія, Нідерланди, Португалія, Іспанія, Швейцарія й Швеція – об'єднали свої зусилля в підготовці льотного складу. Згідно об'єднаної програми підготовки льотного складу, на етапі підвищеної льотної підготовки АЕJPT (Advanced European Jet Pilot Training) використовується 150 навчально-тренувальних літаків одного типу на 2–3 європейських авіабазах (Flight <http://www.faa.gov>).

Система підготовки льотного складу ВПС Німеччини також передбачає використання навчальної та матеріальної бази держав-партнерів по блоку НАТО на всіх етапах підготовки льотного складу різних родів авіації, наприклад, навчання польотів на вертольотах проводиться у навчальному авіаційному центрі Сухопутних військ США у Форт Раккер (штат Алабама) за загальнонатівською програмою ENTP (Euro-NATO Training Program) (Кодола 2003, 59-65).

Основними особливостями навчання льотних кадрів у провідних авіаційних країнах світу є: ретельний професійний відбір майбутніх офіцерів за конкурсом, обов'язковість (майже у всіх) вищої освіти,

здобутої до направлення в льотну школу, міцні технічні знання, бездоганний стан здоров'я, гранична завантаженість слухача протягом робочого дня, комплексність кожного польоту й самостійність його планування, дружні взаємини між інструктором і слухачем (їх кількісне співвідношення 1–2:1), обов'язкове виконання плану підготовки, що включає польоти по неділях, активне використання тренажерів, зростаюче застосування персональних комп'ютерів для теоретичних і практичних занять.

До особливостей бойової підготовки ВПС європейських країн, що здійснювалась останніми роками, О. Ігнат'євим віднесено активне використання авіабаз і полігонів, які розташовані у природних умовах, схожих з регіонами майбутнього бойового застосування авіації. До завдань бойової підготовки на даному етапі дослідник відніс: повітряну розвідку, спостереження й рекогносцировку; комплексну повітряну операцію; безпосередню авіаційну підтримку; радіоелектронну боротьбу; дії авіації протинадводного противника; комплексну вогневу підтримку. Програми навчальних курсів, як правило, були розраховані на 3–5 місяців (Ігнат'єв 2012, 51-62).

Паралельно використовувались авіаційні тренажери навчання способам ведення бойових дій. Тривалість занять на авіаційних тренажерах по виконанню окремих вправ у два рази перевищувала час тренувальних польотів на літаках, що дозволяло скоротити наліт по цих вправах до 90%.

Авіаційні тренажери почали активно застосовувати на початку 70-х років ХХ століття, коли окремі елементи бойової підготовки відпрацьовувались льотчиками на спеціалізованих тренажерах, і було продемонстровано їх ефективність. Так, дослідження, проведені в Лабораторії підготовки кадрів ВПС США, довели, що застосування тренажерів дозволяє заощаджувати льотний час при підготовці до візуальних та приладових польотів без зниження на тренованості льотчиків.

На сучасному етапі розвитку бойових авіаційних комплексів авіатренажери набувають все більшого значення і активно використовуються у процесі професійної підготовки військових пілотів.

На етапі первинної підготовки майбутніх військових льотчиків застосовують електронні макети кабін, що призначені для ознайомлення з їх устаткуванням, а також процедурні тренажери, які використовують для освоєння послідовності основних дій, у тому числі – й у позаштатних ситуаціях.

Моделювання польоту навчального літака, який має невелику вартість льотної години, не забезпечує значної економії коштів. Натомість, саме на початковому етапі льотної підготовки курсанту доцільніше літати одразу на літаку: для його оцінювання інструктором в умовах напруженості в польоті, визначення поведінки курсанта в аварійній обстановці й виявлення його можливостей упоратися зі складним робочим навантаженням.

З числа пілотажних тренажерів спочатку використовують тренажери польотів по приладах (які встановлені на рухливій платформі й не обов'язково дублюють якийсь певний літак), на яких відпрацьовують польоти з використанням засобів аеронавігації й заходи на посадку. На цьому етапі тренажери не замінюють льотної практики, а лише доповнюють її, у тому числі задля відпрацювання дій в умовах відмови авіаційної техніки.

За програмою льотної підготовки кількість вправ, які можуть бути відпрацьовані на тренажері, залежить від ступеня досконалості тренажера. Наприклад, на тренажері навчально-бойового літака «Хоук» (обладнаному системою рухливості, але без системи візуалізації) можна відпрацьовувати близько 30% вправ з курсу льотної підготовки. Ще 25% вправ з курсу можна відпрацювати на тренажері з нерухливою кабіною, але з простою системою візуалізації з точковим джерелом світла. У цілому, існуючі тренажери різних типів (обладнані системами рухливості й візуалізації та без них) дозволяють майбутнім військовим пілотам відпрацювати на землі близько 50% вправ з курсу льотної підготовки (Hirata 2008).

Сучасні комплексні авіаційні тренажери експлуатуються з інтенсивністю 12–20 годин на добу, без перерв на вихідні дні, при рівні технічної готовності – до 98%.

Таким чином роль тренажерних технологій у сучасному світі є винятково важливою, оскільки на сьогодні вони мають значний вплив на визначення безпеки й ефективності використання будь-яких видів авіаційної техніки військового призначення. Істотне ускладнення авіаційної техніки, масова заміна існуючого застарілого парку літаків на нові сучасні моделі, значне здорожчання процесу навчання в реальному польоті упродовж останніх 10–15 років сприяли підвищенню уваги та актуалізації проблеми використання авіаційних тренажерів у процесі професійної підготовки авіафахівців.

Зміна тенденції здорожчання льотного навчання можлива шляхом застосування систем навчання на основі комп'ютерних тренажерів. Саме цей напрям є економічно привабливим, адже таке навчання є вигіднішим за підготовку льотного складу виключно в реальному польоті, тому що подібна система навчання здатна забезпечити необхідний рівень безпеки експлуатації техніки, і вона вже поширена й активно розвивається у країнах Європи та США.

Наприклад, за оцінкою командування ВПС США, інтенсивне використання тренажерів у підготовці льотчиків суттєво знижує її вартість і скорочує строки набуття ними стійких навичок з техніки пілотування й безпосереднього виконання завдань бойового застосування як у період навчання, так і в ході бойової підготовки в стройових частинах. На думку керівництва міністерства оборони США, широке використання засобів імітації та моделювання повинне суттєво підвищити ефективність оперативної та бойової підготовки льотчиків тактичної авіації, заощадити гроші й час, створити обстановку, наближену до бойової (Плотников 1989).

Таким чином повний цикл підготовки військових льотчиків (від навчально-тренувального літака до

бойового) здатна здійснювати обмежена кількість країн, які мають власний досвід такої підготовки. До числа цих країн зараховано й Україну. Наразі найбільш якісно вважається підготовка військових льотчиків у США (Шмаков 2008, 52-54).

Аналіз досвіду підготовки льотного складу у різних авіаційних країнах світу та засобів, які використовуються у процесі його підготовки, уможливив висновок, що зменшення вартості підготовки майбутніх військових пілотів можливе за умов використання в процесі первинної льотної підготовки легких літаків та імітації різних видів польотів на авіаційних тренажерах бойових літальних апаратів різного типу.

Максимальна ефективність підготовки можлива лише за умов комплексного впровадження в систему навчання льотного складу вказаних заходів. При цьому вдається позбавитись великих перерв у польотах і зменшити витрати на підтримку льотної натренованості (Nevzorov 2017, 16-26).

Узагальнення розглянутих матеріалів дозволяє підкреслити, що технологія первинної професійної підготовки військових пілотів у розвинених закордонних країнах спирається на пріоритетну фінансову підтримку й базується на нових інформаційно-освітніх технологіях. Але традиційні форми й методи навчання не втратили свого значення, більш того – їхні можливості не вичерпано. Завдання полягає в тому, щоб на основі глибокого аналізу й урахування недоліків та обмежень, які існують у традиційному процесі навчання, забезпечити розробку нових форм, методів і засобів навчання на базі нових інформаційних технологій та у комбінації їх із традиційними.

Таким чином, ураховуючи результати здійсненого аналізу сучасного стану та закордонного досвіду професійної підготовки майбутніх військових пілотів шляхи розв'язання означеної проблеми в умовах ЗВВО вбачаємо у широкому застосуванні нових інформаційних технологій, що забезпечить підвищення рівня професійної підготовки майбутніх військових пілотів; організації та проведенні професійної підготовки, що поєднує теоретичну та тренажерну підготовку в єдиний технологічний процес навчання виконанню бойових завдань. Це обумовлює необхідність організації і здійснення цілеспрямованої, науково обгрунтованої, системної професійної підготовки майбутніх військових пілотів протягом усього періоду навчання у ЗВВО.

Тоді можна казати, що професійна підготовка майбутніх військових пілотів - форма навчання, яка передбачає проведення практичних занять та тренувань на авіаційних тренажерах (імітаційних засобах) на єдиному (заданому) тактичному (оперативно-тактичному) фоні в умовах, що наближені до бойових, з відпрацюванням бойових маневрів, тактичних прийомів та бойових завдань, визначених Бойовим статутом, екіпажем (підрозділом, групою).

Спираючись на це, засобами професійної підготовки майбутніх військових пілотів будемо вважати: програмно-імітаційні моделі кабін різних літальних апаратів, програми моделювання бойових дій авіації, інформаційно-розрахункові та довідково-розрахункові системи, віртуальні тренажери на основі програми DCS (Digital combat simulator), комплексні тренажери льотчика, тактичні тренажери тощо.

Висновки

В Україні льотна підготовка майбутніх військових пілотів здійснюється за тріступеневою системою: первинна – на навчальних літаках ХАЗ-30, основна – на навчально-тренувальному літаку Л-39, підвищена – на бойових літаках МиГ-29, Су-25, Су-27. Забезпечення високої ефективності функціонування створеної системи льотної підготовки забезпечується тренажерною підготовкою майбутніх фахівців з використанням нових авіаційних тренажерів – ТКС-Л39 (навчально-тренувального літака Л-39) та КТС-21М (винищувача МиГ-29). Але підходи до застосування сучасних тренажерів залишаються застарілими, що не дозволяє використовувати їхні можливості у повному обсязі.

Аналіз досвіду професійної підготовки військових пілотів у країнах НАТО (США, Франції, Німеччини та ін.) засвідчив, що концепції максимального використання тренажерів приділяється особлива увага. При цьому підвищення ефективності професійної підготовки військових пілотів на землі проводиться за двома основними напрямками: 1) удосконалення тренажерів і програм тренажерної підготовки; 2) створення і застосування нових тренажерних систем та інших технічних засобів навчання на основі інформаційних технологій.

Зокрема, використання систем віртуальної реальності дозволило підняти підготовку військових пілотів провідних країн світу на новий, адекватний реальному бойовому польоту рівень. Принципово новим підходом до навчання авіаційних фахівців є інтеграція їхньої підготовки у програму створення нової авіаційної техніки.

Складність професійної підготовки зумовлює об'єднання зусиль європейських країн у підготовці льотного складу. Аналіз змісту об'єднаної програми підготовки льотного складу АЕJPT (Advanced European Jet Pilot Training) виявив, що професійна підготовка здійснюється, здебільшого, після закінчення ЗВВО у стройових частинах.

З'ясовано, що недостатня ефективність формування фахової компетентності майбутніх військових пілотів спричинена відсутністю цілеспрямованої, науково обгрунтованої підготовки їх до діяльності в умовах бойового польоту.

Шляхи розв'язання означеної проблеми вбачаємо у широкому застосуванні нових інформаційних технологій, що забезпечить підвищення рівня бойової підготовки майбутніх військових пілотів; організації та проведенні професійної підготовки, що поєднує теоретичну та тренажерну підготовку в єдиний технологічний процес навчання виконанню бойових завдань.

Наукові джерела

Flight Crew Training: Cockpit Resource Management (CRM) and LineOriented Flight Training (LOFT) // Human Factors Digest No. 2. Cir. ICAO 217- AN/132 [Електронний ресурс]. Режим доступа : <http://www.icao.int>

Flight Simulation Training Device Initial and Continuing Qualification and Use: Doc. FAR-Part 60 [Електронний ресурс]. Режим доступа : <http://www.faa.gov>

Hirata K. 2008. Skill – competency management architecture. International Conference of Computer in Education.

Nevzorov R. 2017. Development of a model of professional readiness for pilot studying at higher education military institutes (HEMI). EUREKA: Social and Humanities. Tallinn. № 5 (11): 16-26.

The Fleet Air Arm Association [Електронний ресурс]. Режим доступа : <https://www.faaa.org.uk>

West M. A. 2000. Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji. Warszawa.

Игнатьев О. 2012. Основные мероприятия оперативной и боевой подготовки ВВС европейских стран НАТО в 2011 году. Зарубежное военное обозрение. №1: 51-62.

Кодола В. Г. 2003. Система средств подготовки летного состава XXI века. Вестник МНАПЧАК. №2: 59-65.

Макаренко А. С. 1990. Методика воспитательной работы. Киев : Радянська школа.

Макаров Р. Н. 1990. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации : учебное пособие. Москва : Воздушный транспорт.

Макаров Р. Н., Зарецкий В. М., Федоришин В. И. 2003. Авиация XX века. Рождение авиации, летное обучение и тренажеры. Москва : МАКЧАК.

Макаров Р. Н., Зарецкий В. М., Федоришин В. И. 2003. Человеческий фактор: рождение авиации, летное обучение, тренажеры. Москва : Издательство Международной академии проблем Человека в авиации и космонавтике.

Марков А. С. 2009. Влияние образовательной среды на формированиеличностных качеств будущего специалиста. Российский научный журнал. №5(12):95-103.

Методы инженерно-психологических исследований в авиации. Москва : Машиностроение, 1975.

Платонов К. К. 1986. Структура и развитие личности. Москва : Наука.

Плотников Н. И. 1989. Зарубежная практика профессиональнойподготовки летного состава. Воздушный транспорт : обзорная информация. Москва : Центр НТИ гражданской авиации.

Подготовка летчиков истребителей для ВМС США. 1989. Техническая информация. М. : ЦАГИ, №24: 22-24.

Подготовка лётчиков-истребителей. 1989. Обзор (США, Франция, Англия, Испания). Техническая информация. ЦАГИ, №24: 18-25.

Пономаренко В. А. 1992. Авиация и космонавтика. № 5/6: 14-16.

Програма «Військова освіта» (Збройні Сили України XXI століття). Газ. «Народна армія» від 15.01.2000.

Сіненко Д. В. 2008. Методика оцінки навичок пілотування курсантівльотчиків в процесі льотної підготовки: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків.

Сосюра О. В. 1995. Повышение эффективности боевого применения средств поражения, подавления и изоляции объектов противника в операциях. Военная мысль. № 5: 44-48.

Сухомлинский В. А. 1973. О воспитании. Москва : Политиздат.

Ильин В. Е., Кудишин И. В. 1998. Истребитель Локхид Мартин F-22«Рэптор». Техническая информация. Москва : ЦАГИ, Вып. 3: 1-32.

Усова А. В. 1975. Учебные конференции и семинары по физике в средней школе. Москва : Просвещение.

Шмаков В. В., Іванюк В. О., Єрилкін А. Г. 2008. Оптимізація первинної підготовки військових льотчиків в Україні. Вісник НАУ. №3: 52-54.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ПЛОТІВ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І СВІТОВИЙ ДОСВІД

Невзорov P. B.

Кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри тактики авіації,
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна

Онипченко П.М.

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри тактики авіації,
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба,
м. Харків, Україна

Громико О.В.

Кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри тактики авіації,
Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, м. Харків, Україна

Анотація. Проблема опанування можливостей сучасної авіаційної техніки – це, передовсім, навчальна проблема, тому що опанування того чи іншого зразка техніки передбачає навчання щодо його грамотної експлуатації у всьому діапазоні бойових можливостей та у будь-яких умовах бойового польоту. Тобто, однією з найважливіших проблем сучасної професійної підготовки майбутніх військових пілотів залишається їх підготовка до виконання бойових завдань на землі. Це зумовлено тим, що від раннього розвитку професійно важливих якостей у майбутніх військових пілотів залежить успішність їхньої подальшої службово-бойової діяльності.

Аналіз досвіду професійної підготовки військових пілотів у країнах НАТО (США, Франції, Німеччини та ін.) засвідчив, що концепції максимального використання тренажерів приділяється особлива увага. При цьому підвищення ефективності професійної підготовки військових пілотів на землі проводиться за двома основними напрямками: 1) удосконалення тренажерів і програм тренажерної підготовки; 2) створення і застосування нових тренажерних систем та інших технічних засобів навчання на основі інформаційних технологій.

Зокрема, використання систем віртуальної реальності дозволило підняти підготовку військових пілотів провідних країн світу на новий, адекватний реальному бойовому польоту, рівень. Принципово новим підходом до навчання авіаційних фахівців є інтеграція їх підготовки у програму створення нової авіаційної техніки.

Тобто, на сьогодні, можна зробити висновок про те, що в нашій професійній льотній підготовці застосовують переважно традиційні форми та методи навчання, натомість недостатньо застосовуються сучасні (активні) форми та методи професійної підготовки. Шляхи розв'язання означеної проблеми вбачаємо у широкому застосуванні нових інформаційних технологій, що забезпечить підвищення рівня бойової підготовки майбутніх військових пілотів; організації та проведенні професійної підготовки, що поєднує теоретичну та тренажерну підготовку в єдиний технологічний процес навчання виконанню бойових завдань.

Ключові слова: військовий пілот, професійна підготовка, інформаційні технології, тренажери, технологія навчання.

Innovative technologies of professional training of future military pilots: domestic and world experience

Abstract. The problem of mastering the capabilities of modern aircraft is primarily a training problem, because mastering a particular type of equipment involves training in its proper operation in the full range of combat capabilities and in all conditions of combat flight. That is, one of the most important problems of modern professional training of future military pilots is their training to perform combat missions on the ground. This is due to the fact that the early development of professionally important qualities in future military pilots depends on the success of their further service and combat activities.

The analysis of the experience of professional training of military pilots in NATO countries (USA, France, Germany, etc.) showed that the concept of maximum use of simulators is given special attention. At the same time, improving the efficiency of professional training of military pilots on the ground is carried out in two main areas: 1) improvement of simulators and training programs; 2) creation and application of new training systems and other technical means of training on the basis of information technologies.

In particular, the use of virtual reality systems has allowed to raise the training of military pilots of the world's leading countries to a new level, adequate to the real combat flight. A fundamentally new approach to the training of aviation specialists is the integration of their training into the program of creating new aviation equipment.

That is, today, we can conclude that in our professional flight training mainly traditional forms and methods of training are used, while modern (active) forms and methods of professional training are not used enough. We see ways to solve this problem in the widespread use of new information technologies, which will increase the level of combat training of future military pilots; organization and conduct of professional training that combines theoretical and training in a single technological process of training to perform combat missions.

Keywords: military pilot, professional training, information technologies, simulators, training technology.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АВІАЦІЙНИХ ЗВО

Плачинда Т.С.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук, Льотна академія Національного авіаційного університету, м. Кропивницький, Україна

ORCID:0000-0002-2514-364

Реформування професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі, обумовлене пролонгованим науковим прогресом, який вимагає від них сформованості як професійних, так і специфічних компетентностей. У доповіді ЮНЕСКО зазначено: «Усе частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка занадто часто асоціюється з умінням виконувати ті чи ті операції матеріального характеру, а компетентність,

що являє собою певний коктейль навичок, притаманних кожному індивіду, де поєднуються кваліфікація в прямому значенні цього слова ... і соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику» (Доклад міжнародної комісії 1997). Тому провідним завданням закладу вищої освіти є всебічний розвиток студентів, їхніх розумових, творчих і фізичних здібностей, виховання свідомих громадян і формування необхідних для успішної самореалізації компетентностей, тобто – підвищення освітнього рівня студентської молоді задля забезпечення сталого розвитку України у контексті євроінтеграції.

Також актуалізації набуває формування світогляду студентства, його ціннісних орієнтацій, системного сучасного соціального та гуманістичного мислення в освітньому процесі. Тому наразі суспільна функція закладів вищої освіти полягає у високоякісній підготовці майбутніх фахівців, адже успішна конкуренція на світовому ринку знань залежить від правильного окреслення університетами пріоритетів у викладанні та навчанні студентів.

Важливу роль у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі, відіграють викладачі вишів, адже оволодіння необхідними знаннями, вміннями та навичками для подальшої професійної діяльності стає пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців високої кваліфікації. Проте не завжди педагог вищої школи, зокрема викладач-початківець, має необхідні компетентності викладацької діяльності, оскільки не має базової педагогічної освіти. Утім, профільні ЗВО (льотні, військові, медичні та ін.) потребують педагогів, які будуть викладати дисципліни професійного спрямування і не мають педагогічних навичок. Тому їхня підготовка й удосконалення навичок навчальної, методичної та наукової професійної діяльності є основою освітнього процесу у вищій школі (Плачинда 2016, 189-198).

Наше дослідження зорієнтоване на формування у здобувачів наукового ступеня доктор філософії (аспірантів) навичок застосування під час майбутньої педагогічної діяльності сучасних педагогічних технологій (проблемне навчання, диференційоване навчання, проєктне навчання, перевернуте навчання, гейміфікація, Веб-квест, Кейс-стаді тощо), що дозволить удосконалити освітній процес у закладі вищої освіти, зокрема авіаційному (Плачинда 2021, 111-127).

1. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань. Кожна галузь освіти формує власне коло компетентностей, що є метою й результатом навчання студентства в державі. Саме тому важливо розуміти сутність поняття компетентність. Так, у Законі України «Про освіту» компетентність тлумачиться як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про освіту» 2017).

С. Куликовський (Куликовський 2014, 92-103) керується позицією експертів Ради Європи стосовно того, що компетентності передбачають спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; формують комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Вітчизняні науковці зауважують, що компетентність охоплює «не тільки професійні знання, навички та досвід у спеціальності, але й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси та прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» (Ничкало 2002, 96).

Нам імпонує думка В. Ягупова (Ягупов 2011, 23-29), який поділяє компетентність на три види: ключові (необхідні для буття особи в соціумі, здобуття нею освіти й активної діяльності в суспільстві як соціального суб'єкта), професійні (необхідні для професійного буття особи як професійного суб'єкта в заданому напрямі підготовки фахівців), фахові (необхідні для фахового буття особи як фахового суб'єкта в межах певної професії).

Професійну компетентність майбутніх фахівців авіаційної галузі О. Коваленко тлумачить як їхню якісну комплексну характеристику, що передбачає сформовані особистісно-професійні здатності, а також компетенції природничого спрямування, які детермінують ефективне виконання професійних обов'язків як у типових, так і в нестандартних ситуаціях (Коваленко 2018).

Зважаючи на наукову проблему щодо формування навичок педагогічної діяльності у викладачів-початківців, які не мають базової педагогічної освіти, науковці (Коваленко 2007, 7-18) опікуються питанням методики професійного навчання, зокрема інженерною педагогікою, у підґрунтя якої покладено концепцію професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

А. А. Плаксін розглядає дидактичну культуру викладача ЗВО МВС України (Плаксін 2018, 296-300); О. А. Ігнатюк займалася формуванням готовності до педагогічної діяльності аспірантів технічного університету (Ігнатюк 2013, 77-83). Значний науковий доробок дослідників щодо питання підготовки майбутніх викладачів до професійної діяльності недостатньо розкриває проблему підготовки до викладацької діяльності фахівців без базової педагогічної освіти, зокрема застосування ними сучасних педагогічних технологій.

Метою дослідження є обґрунтування необхідності застосування викладачами сучасних педагогічних технологій в освітньому процесі профільного ЗВО.

2. Викладення основних результатів дослідження

Зважаючи, на вимоги сьогодення та виклики ринку праці, ключовим у формуванні висококваліфікованого фахівця є формування необхідних компетентностей, зокрема професійних. Відповідно до Довідника кваліфікаційних характеристик (Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників), фахівці авіаційної галузі мають володіти комплексними компетентностями. Так, Інженер з управління повітряним рухом має такі завдання та обов'язки: виконує роботу з розроблення та впровадження нових процедур обслуговування повітряного руху; оптимізації структури повітряного простору на основі застосування сукупності економічно-математичних методів та прогнозування потоків повітряного руху; розробляє методи впровадження нових та модернізації існуючих систем обслуговування повітряного руху; аналізує та подає пропозиції щодо оптимізації організації обслуговування повітряного руху відповідно до встановлених критеріїв безпеки польотів, розробляє проекти нормативно-правових актів з обслуговування повітряного руху, бере участь у їх обговоренні та впровадженні; вивчає та аналізує ефективність управління повітряним рухом, узагальнює та впроваджує передовий досвід роботи з обслуговування повітряного руху; розробляє пропозиції з удосконалення процедур обслуговування повітряного руху; бере участь у розслідуванні порушень правил і процедур обслуговування повітряного руху; розробляє рекомендації та заходи щодо запобігання порушенням правил польотів та процедур обслуговування повітряного руху; вивчає причини, що викликають погіршення послуг обслуговування повітряного руху; вивчає, узагальнює, вдосконалює і впроваджує передові форми і методи організації та контролю управління повітряним рухом; проводить моделювання повітряного руху на робочих місцях тощо.

Диспетчер управління повітряним рухом здійснює безпосереднє управління повітряним рухом, диспетчерське обслуговування повітряних суден у зоні (районі) відповідальності диспетчерського пункту; приймає інформацію щодо управління повітряним рухом та передає суміжним диспетчерським пунктам з обслуговування повітряного руху; взаємодіє у процесі управління повітряним рухом з органами протиповітряної оборони, військово-повітряних сил, суміжними диспетчерськими пунктами обслуговування повітряного руху; задає екіпажам повітряних суден режими, траскторію, маршрути польоту для зниження перед посадкою і набором висоти після зльоту, розраховує та забезпечує інтервали випуску, прийому, передає диспетчерську інформацію і вказівки екіпажам повітряних суден про порядок виконання польотів за заданим маршрутом тощо.

Командир повітряного судна серед іншого, проводить льотні тренування та перевірку других пілотів та командирів повітряних суден; проводить ознайомлення екіпажів з новими трасами та аеродромами; вивчає у процесі льотних тренувань та перевірок особисті якості, здібності та рівень професійної підготовки льотного складу, відпрацьовує з ними вміння грамотно оцінювати умови, правильно приймати рішення та чітко діяти в ускладнених умовах польоту, своєчасно виправляти помилки; проводить в плановому порядку наземну підготовку та тренування на тренажері та на повітряному судні; контролює якість виконання польотів екіпажами; вживає заходів щодо усунення недоліків, які було виявлено в роботі екіпажів; бере участь у підготовленні на проведенні розбору польотів, проводить заняття з професійної підготовки льотного складу, технології роботи та методики виконання польотів, післяпольотне розбирання з екіпажами результатів тренувань та перевірок тощо.

Пілот (другий пілот) має володіти технікою пілотування на рівні безпечного виконання польотів у разі, якщо командир повітряного судна за станом здоров'я або з інших причин не може виконувати свої обов'язки; аналізувати і правильно оцінювати метеорологічну та аеронавігаційну обстановку в процесі підготовки до польоту та в польоті; контролювати, відповідно до керівництва з льотної експлуатації та технології роботи екіпажу стан і готовність повітряних суден, перевіряє, щоб графіки центрування та завантаження задовольняли вимогам керівництва з льотної експлуатації; знати і додержуватися правил обачності, фразеології радіообміну і правил ведення радіозв'язку; своєчасно доповідати командирі повітряного судна в польоті про усі відхилення і несправності в роботі авіаційної техніки і устаткуванні повітряного судна і дає пропозиції з їх усунення тощо.

Такі вимоги до фахівців авіаційної галузі зумовлюють доцільність удосконалення їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти. Також в епоху цифрових технологій та креативної економіки актуалізації набувають компетентності, що дозволять критично мислити, взаємодіяти, мати навички творчого підходу до справи. Таким чином, основними компетентностями, що вже затребувані та будуть популярні у найближчому майбутньому є:

- вміння вирішувати складні завдання (Complex Problem Solving) – фахівці, які володіють таким умінням, вже затребувані сьогодні. У найближчому майбутньому потреба у таких фахівцях зростає на 52%;
- критичне мислення – через велику кількість і легкий доступ до інформації необхідні навички її відбору і правильного переосмислення;
- креативність – ускладнення виробничих і соціальних процесів вимагає прийняття нестандартних рішень;
- управління людьми – багато компаній будуть йти шляхом зрощування людського і штучного інтелекту, об'єднання зусиль людей і роботів, тому середовище стане складнішим. Уміння працювати з людьми, особливо з урахуванням того, що багато хто з них будуть ще більш високорозвинені, ніж сьогодні, продовжить залишатися важливим завданням;
- координація та взаємодія – вже зараз ця компетентність є важливою для фахівців різних галузей;

- емоційний інтелект – наразі багато компаній інвестують в розвиток емпатії у своїх співробітників. Треба зазначити, що це один із напрямів розвитку, популярний у багатьох великих організаціях;

- судження і прийняття рішень – важливе не лише рішення, а й швидкість його прийняття;

- когнітивна гнучкість – володіючи нею, фахівець зможе застосувати свою креативність і вирішувати складні завдання.

Означені компетентності об'єднує загальна назва Soft Skills. Вже зараз 77% керівників вважають, що Soft Skills не менш важливі, ніж Hard Skills. Наразі вагомою є освіта протягом життя, адже володіння однією професією вже є не актуальним. Тому важливо сформувати у майбутніх фахівців навички самонавчання, самовдосконалення, самоконтролю тощо, з метою розвитку Soft Skills і формування індивідуальної стратегії навчання. У цьому контексті, льотний заклад вищої освіти має організувати освітній процес у відповідності до компетентнісного, системного, діяльнісного та інших підходів. Вирішення означеного завдання дозволить упровадити в освітній процес вищої школи сучасні педагогічні технології, які сприятимуть формуванню і розвитку розумово-пізнавальних, творчих якостей молоді, здатність і готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, когнітивної гнучкості, навичок співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності тощо.

Зважаючи на проблеми викладання дисциплін в останні десятиліття (відповідність освітнього процесу сучасним тенденціям в галузі освіти та відображення в ньому останніх науково-технічних досягнень; активізація пізнавальної діяльності; впровадження інформаційно-комунікаційних технологій; синергетичний підхід; упровадження останніх досягнень науки і техніки в освітній процес, сучасне навчальне обладнання; пріоритетним завданням освіти стає не стільки засвоєння певного об'єму знань умінь і навичок, скільки формування компетенцій, пов'язаних з подальшою професійною діяльністю, таких як: здатність до самоосвіти, ініціативність, уміння працювати в колективі, гнучкість і креативність мислення, інноваційність тощо), саме застосування сучасних педагогічних технологій дозволить розширити можливості ефективної та якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі.

Випускники педагогічних закладів освіти здобувають необхідні вміння та навички для провадження діяльності у закладах освіти. Проте не завжди фахівець-педагог може задовольнити потреби студентів профільного ЗВО. Так, такі освітні заклади, як Льотна академія Національного авіаційного університету (ЛА НАУ), Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба, Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності та інші, мають специфічні напрями підготовки фахівців, наприклад: пілот літака; диспетчер управління повітряним рухом; технічне обслуговування, ремонт та діагностика авіаційної техніки; безпека державного кордону; пожежна безпека; цивільна безпека тощо. Викладачами з дисциплін професійного спрямування мають бути фахівці відповідного напрямку, які не завжди мають педагогічну підготовку. Такими фахівцями є колишні пілоти, диспетчери, прикордонники, рятувальники, випускники цих закладів освіти та ін. Відповідно, на початку своєї педагогічної діяльності, у них немає необхідних знань для провадження освітнього процесу, що суттєво відображається як на студентах, так і на адаптації педагогів-початківців до умов виконання фахових обов'язків.

Під час педагогічного спостереження та проведеного опитування викладачів-початківців ЛА НАУ нами виявлені основні проблеми, з якими вони стикаються на початку педагогічної діяльності. Більше 60% опитаних вказали на брак знань з організації освітнього процесу, 74% осіб не змогли надати повну відповідь на питання «Що передбачає навчально-методична робота викладача?», 57% респондентам було важко відповісти на питання про наукову діяльність педагога; 46% опитаних вказали, що відчувають побоювання перед студентською аудиторією; майже всі анкетовані (93%) не змогли надати відповідь на питання «Що таке педагогічна майстерність та її складові?» тощо.

Нами проаналізовано навчальні плани освітнього рівня магістр Льотної академії НАУ за 2021-2022 навчальний рік, де виявлено, що жодного кредиту не відведено на обов'язковий освітній компонент педагогічного напрямку. У вибіркових дисциплінах пропонується освітній компонент «Теорія та методика професійного навчання», якому відведено 3 кредити. Без сумніву, для набуття знань і навичок педагогічної діяльності, навіть елементарних, даної кількості годин замало, а зважаючи на те, що здобувачі мають право обрати інший освітній компонент, взагалі нівелюється педагогічна підготовка на магістерському рівні, хоча передбачається, що фахівець-магістр має право бути викладачем ЗВО. Посутню роль у вирішенні такої прогалини відіграє підготовка на третьому (освітньо-науковому рівні), здобувачів ступеня докторів філософії.

З метою формування загальної та педагогічної культури викладача закладу вищої освіти в освітній процес третього (освітньо-наукового) рівня ЛА НАУ було введено дисципліну «Вища школа та науково-педагогічна діяльність», оскільки вона озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання здобувачів освіти, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Метою вивчення дисципліни здобувачами ступеня доктора філософії є набуття знань про особливості навчання у ЗВО; його характер і функції в стимулюванні професійного зростання майбутніх фахівців; формування компетенцій стосовно педагогічного забезпечення освітнього процесу ЗВО; теоретичних основ його формування та реалізації в практиці сучасного закладу вищої освіти професійного спрямування. Завдання даної дисципліни: надати аспірантам цілісну і логічно-послідовну систему знань про дидактику підготовки здобувачів різного рівня вищої освіти; розкриття концепції, основи теорії, методики і методології викладання дисциплін у системі вищої школи; навчити аспірантів оптимально поєднувати

загальнодидактичні методи, прийоми і засоби навчання, що застосовуються для організації освітнього процесу тощо.

Робоча програма дисципліни розрахована на 6 кредитів, відповідно 32 години лекцій та 32 години практичних занять, та містить три змістових модулів: «Загальні основи педагогіки вищої школи», «Дидактика вищої школи», «Основи педагогічної майстерності».

Значний час під час вивчення освітнього компонента відводиться на такі питання як: закономірності, форми, методи та принципи навчання у вищій школі; зміст і організація науково-дослідної роботи здобувачів; особливості контролю знань і вмінь здобувачів; особливості навчально-методичної роботи та науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи; організаційно-виховна діяльність викладача вищої школи; психолого-педагогічні засади організації самостійної навчальної роботи здобувачів, методи контролю і самоконтролю тощо.

Освітній процес у закладах вищої освіти характеризується певними особливостями: орієнтація на вивчення не основ наук, а самої науки в розвитку, що сприяє зближенню самостійної роботи здобувачів з науково-дослідною роботою викладача; поєднання у діяльності викладача навчального і наукового: він навчає і водночас є дослідником у своїй галузі знань; процес викладання у ЗВО спрямований на професіоналізацію. Ці особливості передбачають дотримання специфічних принципів навчання, на що нами й зверталася особлива увага.

З огляду на складність професійної діяльності авіаційного фахівця в прогнозованих і екстремальних умовах польоту та на необхідність професійної надійності, в освітньому процесі льотного освітнього закладу повинні застосовуватися специфічні процесуальні принципи, які відображають сутність професійної підготовки й діяльності льотного складу (Плачинда 2014, 533). До них належать: принцип суворої регламентації дій і лімітації часу (грунтований переважно на специфічних закономірностях реалізації професійних знань, навичок і вмінь у процесі професійної діяльності); принцип додаткового психологічного навантаження (впливає в інформаційному процесі на формування резервів уваги); принцип ритмічного зростання психофізіологічного навантаження (передбачає чергування психофізіологічного навантаження за ступенем нервово-психічної напруженості організму); принцип комплексного формування психофізіологічних якостей і механізмів адаптації до умов діяльності (передбачає тренування спочатку професійно важливих якостей усіма видами наземної та льотної підготовки, а потім їх використання в різних поєднаннях шляхом зміни умов діяльності).

За специфікою освітнього закладу мають обиратися і специфічні методи навчання. Так професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців передбачає застосування таких методів:

- ✓ формування особистості фахівця та його мотиваційних основ (визначають шляхи досягнення соціального замовлення суспільства на професіонала);
- ✓ формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності (інтегрують особистісні, професійні, фізичні та психофізіологічні параметри надійності в інтересах створення у курсанта безальтернативної впевненості в процесі професійної діяльності);
- ✓ формування професійних резервів за знаннями, навичками і вміннями (визначають засоби і специфічний зміст за надійнішими аспектами процесу професійної підготовки);
- ✓ формування стійкості до професійної діяльності в екстремальних умовах (матеріалізують професійні знання, навички та вміння в параметрах психофізіологічної надійності);
- ✓ формування високої працездатності, динамічного здоров'я, професійного довголіття (визначають шляхи співвідношення засобів фізичної та загальної підготовки) (Макаров та ін. 2000, 328).

Проте, зважаючи на швидкоплинний процес розвитку науки, передусім ІТ технологій, здобувачам третього рівня пропонуються до застосовувати у майбутній педагогічній діяльності сучасні педагогічні технології, а саме: ігрові технології; проблемне навчання; індивідуалізації навчання; технології програмованого навчання; кейс-стаді; ситуативного аналізу тощо. Аспірантам пропонувалося до вивчення та узагальнення всіх наявних сучасних педагогічних технологій та обрання тієї (чи тих) технології, яку вони передбачають впроваджувати у своїй майбутній професійній педагогічній діяльності. Під час практичних занять аспірантам надавався час, аби вони продемонстрували на прикладі власної профільної дисципліни застосування тієї чи тієї технології. Наприклад: аспірантка І року навчання за спеціалізацією 011 – Освітні, педагогічні технології продемонструвала застосування технології «Гейміфікації» під час вивчення дисципліни «Історія України та української культури», пропонуючи настільну гру «Кропивницький, п'ять питань», що складається з шести категорій карток: «Видатні постаті», «Архітектурні пам'ятки», «Сучасні події, які популяризують місто», «Навчальні заклади», «Пам'ятники», «Театральний Кропивницький» (Рис. 1).



Рис. 1 Ігрове поле гри «Кропивницький, п'ять питань».

Кожна категорія має свій колір, складається із серії 9 карток, на яких відображені пам'ятка, подія, постать, місце, а також 5 уточнювальних запитань для ведучого, внизу картки – відповідь (Рис. 2).

Привила гри «Кропивницький, п'ять питань»:

1. У грі можуть брати участь від одного до п'яти гравців (участь у грі можуть брати як індивідуальні гравці, так і команди).
2. Гра відбувається за принципами вікторини-лото.
 - ✓ Комплектність гри: *ігрове поле; набір карток; комплект фішок; ігровий кубик;*
3. Хід гри:
 - ✓ *гравець кидає ігровий кубик (цифрове значення вказує на номер питання);*
 - ✓ *ведучий обирає картку і зачитує питання на яке відповідає цифровому значенню кубика;*
 - ✓ *якщо гравець дає правильну відповідь, то отримує ігрову картку та право індивідуальною фішкою закрити розіграний об'єкт на ігровому полі;*
 - ✓ *якщо відповідь не привальна то право відповіді переходить до наступного гравця за часовою стрілкою.*
4. Гра триває обумовлену кількість ходів.
5. Після завершення гри переможець визначається шляхом підрахунку кількості індивідуальних фішок на ігровому полі.

Таким чином, гра «Кропивницький, п'ять питань» зацікавлює здобувачів і спонукає до пізнання невідомих їм фактів.

КРОПИВНИЦЬКИЙ

ГРА «П'ЯТЬ ПИТАНЬ»



ХТО ВІН?

- Український фермер, громадський активіст, активний учасник Євромайдану, Герой України.
- 24 лютого 2014 року на його честь перейменовано одну з центральних вулиць Кропивницького.
- За громадську мужність, патріотизм, героїчне відстоювання конституційних засад демократії, звитязі в боротьбі з російськими окупантами та націоналістичними силами, які намагаються відібрати Україну, Указом Президента України № 89/2014 від 21 листопада 2014 року йому було присвоєно звання Героя України з урядовими нагородами «Золото Зірки» (посмертно).
- Загинув 20 лютого 2014 року на вул. Інститутській від кулі снайпера при спробі допомогти побратиму.
- Він був активним учасником Кіровоградського Автомайдану та Євромайдану.

ЧМІЛЕНКО ВІКТОР ІВАНОВИЧ

КРОПИВНИЦЬКИЙ

ГРА «П'ЯТЬ ПИТАНЬ»



Який навчальний заклад ?

- Заклад існує з 1951 року
- У 1993 р. закладу присвоєно звання академії.
- В навчальному закладі освіту отримали понад 4 тисячі громадян з 66-ти країн світу.
- Навчальний заклад нагороджено орденом «De la SOLIDARIDAD».
- Сьогодні заклад є унікальною складовою національної освіти України і важливим компонентом міжнародного освітнього простору.

ДЕРЖАВНА ЛЬОТНА АКАДЕМІЯ УКРАЇНИ

КРОПИВНИЦЬКИЙ

ГРА «П'ЯТЬ ПИТАНЬ»



Яка архітектурна пам'ятка ?

- Кропивницький обласний краєзнавчий музей міститься в будівлі колишнього приватного будинку в центральній частині міста, який належав купцві.
- Архітектура будівлі належить до епохи раннього модерну, а інтер'єр виконано у стилі бароко.
- Є легенда, що колишній господар будинку не встиг прожити в ньому ні дня, оскільки помер як тільки вперше перейшов поріг вільні.
- Фасад будинку вгорі прикрашений маскаронами, що відображають символи дня і ночі. Вони закарбовані між вигнутими, як пагони рослини, різьбленими вікнами.
- На стелі даху можна помітити рельєфні зображення історичних персонажів: українських козацьких воєначальників і турецьких султанів. Під вікнами розташовані скульптури, що зображають козацькі знамена зображені в стилі бароко. Над входом встановлено рельєфна маска людини – символ мудрості, правдивості, доброти.

ОСОБНЯК БАРСЬКОГО

КРОПИВНИЦЬКИЙ

ГРА «П'ЯТЬ ПИТАНЬ»



ХТО ВІН?

- Він класик української літератури, відомий драматург, автор п'єс, які регулярно ставлять на сценах театрів протягом багатьох років. Справжнє прізвисько - Тобілевич.
- Володів власним хутором який назвав на честь своєї дружини «Надія», усі сільськогосподарські роботи він виконував самостійно.
- З 18 п'єс його авторства 3 й досі залишаються найпопулярнішими на театральних сценах країни
- Працюючи секретарем поліції в Єлисаветграді він не лаявся по московськи і зовсім не брав хабарів.
- Захоплюючись творчістю Шевченка він назвав своїх дітей іменами героїв його п'єс «Назар Стоудило» (Назар і Галка), а собі взяв псевдо одного з героїв п'єси «Карго»

ІВАН КАРПЕНКО-КАРИЙ

КРОПИВНИЦЬКИЙ

ГРА «П'ЯТЬ ПИТАНЬ»



Яку подію вшановує цей пам'ятник ?

- 1996 року на лівому березі річки Інгул у Кропивницькому було встановлено пам'ятник.
- Композиція унікальна в своєму роді: схожа на людську постать скульптура втримує куб, не даючи йому впасти.
- Пам'ятник повністю виконано з граніту. Покриття заввишки 3,2 м, куб – 2,4 м, а постамент – 10 см.
- За задумом авторів і скульпторів – А. Мацієвського та А. Кривоноса – куб викиє собою миттєвий атом, що виштовпує з під контролем й почне розколюватись, а постать людська символізує всіх людей, які утримували його щодня свого життя, щоб надійне не провалило до ще більшої катастрофи.
- На п'єдесталі прикріплена табличка з прикінцевими рядками з вірша С. Руданського "Над могилою".

ПАМ'ЯТНИК «ЖЕРТВАМ ЧОРНОБИЛЯ»

КРОПИВНИЦЬКИЙ

ГРА «П'ЯТЬ ПИТАНЬ»



Яка сучасна подія популяризує Кропивницький?

- Фестиваль вперше проведений в 2017 році.
- Головна мета фестивалю — об'єднання різних напрямків мистецтва через створення спільного мистецького простору.
- Фестиваль включає огляд і демонстрацію досягнень у певних видах мистецтва, таких як музика, театр, кіно, література.
- Фестиваль має статус національного.
- Ініціатором проведення фестивалю став народний депутат Олександр Горбунов.

НАЦІОНАЛЬНИЙ МИСТЕЦЬКИЙ ФЕСТИВАЛЬ «КРОПИВНИЦЬКИЙ» АБО КРОПРЕСТ

Рис. 2 Приклад карток гри «Кропивницький, п'ять питань».

Здобувачам ступеня доктора філософії за спеціальністю 275 – Транспортні технології (авіаційний транспорт) було запропоновано ознайомитися з Веб-сервісами, які б допомогли урізноманітнити й удосконалити вивчення професійно орієнтованих дисциплін в закладі освіти авіаційного профілю. Так, для створення освітніх інтерактивних завдань здобувачами I року навчання на платформі Веб сервісу LearningApps були створені інтерактивні матеріали з теми напрямку, за яким здобувач провадить наукове дослідження, паралельно здійснювалось опитування теоретичного матеріалу аудиторії. Наприклад: опитування з лекційного матеріалу щодо штучного інтелекту та його можливостей за лінком <https://learningapps.org/watch?v=p42kp3sca21>; здобувачам пропонувалося ознайомитися з матеріалом лекції з теми «Етапи розвитку менеджменту» та відповідати на запитання, приклад опитування за лінком <https://learningapps.org/display?v=ph7twczjn21> (Рис. 3); за лінком <https://learningapps.org/watch?v=pawive5dc21> проведено опитування за темою лекційного матеріалу «Умови отримання ліцензії пілота».

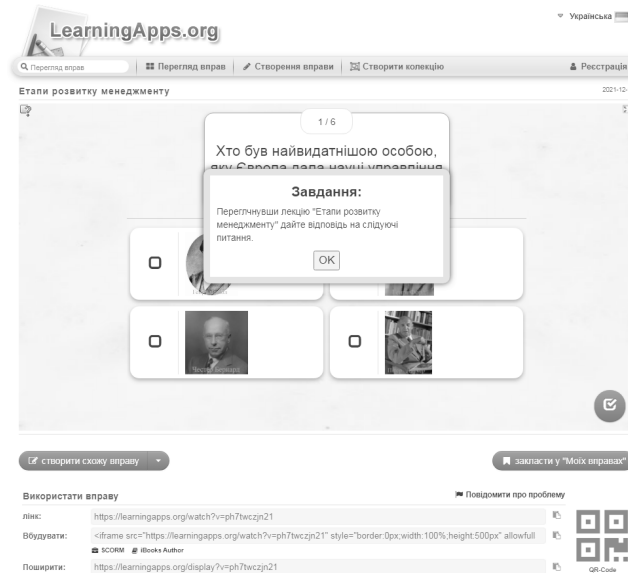


Рис. 3 Приклад опитування на Веб - сервісі LearningApps.

Під час опитування здобувачам демонструється правильна відповідь, а також підсумовується загальна кількість правильних відповідей або ж пропонується варіант опитування, коли здобувач не переходить до наступного запитання доки не відповідь правильно.

Після закінчення курсу з дисципліни «Вища школа та науково-педагогічна діяльність» здобувачі проходять науково-педагогічну практику у закладі вищої освіти (зокрема у Льотній академії НАУ, як один із важливих напрямів професійної підготовки аспірантів, де й закріплюють набуті знання та вміння безпосередньо у професійному середовищі. Керівник науково-педагогічної практики зосереджує увагу здобувачів на необхідності застосування набутих компетентностей педагогічної діяльності, а саме застосування вивчених дидактичних принципів, методів, засобів, сучасних педагогічних технологій тощо під час проведення практичних занять зі здобувачами вищої освіти.

Висновки

Профільні заклади вищої освіти стикаються з проблемою якісного викладання професійно орієнтованих дисциплін і, у цьому контексті, з підготовкою викладачів до якісного провадження освітнього процесу майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі. Позаяк для успішної професійної підготовки здобувачів освіти повинні залучатися фахівці, які вже отримали відповідну освіту і мали досвід роботи за фахом. Вагома роль у цьому питанні відводиться освітньому процесі на третьому (освітньо-науковому) рівні, де здобувачі ступеня доктора філософії мають змогу отримати необхідні педагогічні компетентності. Запропонований освітній компонент «Вища школа та науково-педагогічна діяльність» здобувачам наукового ступеня доктора філософії, зокрема майбутніх викладачів вищої школи, які не мають педагогічного фаху, озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання і навчання здобувачів освіти, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Ґрунтовні знання з теорії педагогіки вищої школи значно розширюють кругозір майбутнього викладача ЗВО, дозволяють цілісно бачити будь-яку освітню проблему, знаходити її оптимальне рішення. Акцентуючи увагу здобувачів наукового ступеня на вивченні, аналізі, систематизації й упровадженні в освітній процес профільного ЗВО сучасних педагогічних технологій, ми надаємо змогу майбутнім педагогам удосконалити й ефективно трансформувати професійну підготовку майбутніх фахівців, оскільки їх застосування урізноманітнює вивчення матеріалу, зацікавлює здобувачів освіти та стимулює до творчості й активної самостійної навчальної діяльності. Перспективами подальшого дослідження вбачаємо вдосконалення підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії до педагогічної діяльності у профільних закладах вищої освіти, які не мають базової педагогічної освіти.

Наукові джерела

Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 334 с.

Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 68. «Авіаційний транспорт». Професії керівників, професіоналів, фахівців, технічних службовців та робітників. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/na001555-03#Text> (дата звернення 10.12.2021).

Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокровитное сокровище». Москва : ЮНЕСКО, 1997. 65 с.

Ігнатюк О.А. Формування готовності до педагогічної діяльності аспірантів технічного університету як одне із завдань Центру сучасних педагогічних технологій. Теорія і практика управління соціальними системами. 2013. № 3. С. 77 - 83

Коваленко О.Е., Лобунець В.І., Лазарев М.І., Тарасюк А.П. Про реалізацію концепції розвитку інженерно-педагогічної освіти в Україні. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2007. № 18-19. С. 7 - 18.

Коваленко О.П. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців авіаційної галузі у процесі вивчення природничих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький, 2018. 328 с.

Куликовський С. Генеза поняття «компетентність» у європейській та українській педагогічній науці. Людознавчі студії. Серія : Педагогіка. 2014. № 29 (1). С. 92 - 103. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29\(1\)_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29(1)_12).

Плаксін А. А. Особливості розвитку дидактичної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти МВС України. «Молодий вчений», 2018. № 4 (56). С. 296 - 300

Плачинда Т. С. Професійна підготовка майбутніх авіаційних фахівців: зарубіжний і вітчизняний досвід та шляхи підвищення якості: монографія. Кіровоград: «Полімед - Сервіс», 2014. 533 с.

Плачинда Т.С. Сучасні педагогічні технології як чинник успішної професійної підготовки майбутніх фахівців. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні науки / гол. ред. О. В. Діденко. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2021. № 3 (26). С. 111 - 127.

Плачинда Т.С. Формування навичок викладацької діяльності у майбутніх викладачів непедагогічних спеціальностей. Педагогічні науки: теорія, історія інноваційні технології: наук. журнал / голов.ред. А.А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. № 8 (62). С. 189 - 198.

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 05.09.2017. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 10.12.2021).

Теоретические основы профессиональной авиационной педагогики / Макаров Р.Н., Герасименко Л.В., Нидзий Н.А., Стрелец И.В. Учебник. Москва: МАКЧАК, 2000. 328 с.

Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція». Нові технології навчання. Київ ; Вінниця. 2011. Вип. 69. Т. 1. С. 23 - 29.

Reference

Derzhavni standarty profesiinoi osvity: teoriia i metodyka [State standards of vocational education: theory and methodology]. za red. N. H. Nychkalo. Khmelnytskyi : TUP, 2002. 334 p. [in Ukrainian]

Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv. Vypusk 68. «Aviatsiinyi transport». Profesii kerivnykiv, profesionaliv, fakhivtsiv, tekhnichnykh sluzhbovtsiv ta robitnykiv [Handbook of qualification characteristics

of employees' professions. Issue 68. "Air Transport". Professions of managers, professionals, technicians, technicians and workers]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/na001555-03#Text> [in Ukrainian]

Doklad mezhdunarodnoi komysyyi po obrazovaniyu, predstavlenyyi YUNESKO «Obrazovanye: sokrytoe sokrovyshe» [Report of the International Commission on Education presented by UNESCO "Education: a hidden treasure"]. Moskva : UNESCO, 1997. 65 s. [in Russian]

Ihnatiuk O.A. Formuvannya hotovnosti do pedahohichnoi diialnosti aspirantiv tekhnichnoho universytetu yak odne iz zavdan Tsentru suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii [Formation of readiness for pedagogical activity of postgraduate students of technical university as one of tasks of the Center of modern pedagogical technologies]. Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami. 2013. № 3. С. 77 – 83 [in Ukrainian]

Kovalenko O.E., Lobunets V.I., Lazariev M.I., Tarasiuk A.P. Pro realizatsiiu kontseptsii rozvytku inzhenerno-pedahohichnoi osvity v Ukraini [On the implementation of the concept of development of engineering and pedagogical education in Ukraine]. Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity. 2007. № 18-19. С. 7 - 18. [in Ukrainian]

Kovalenko O.P. Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv aviatsiinoi haluzi u protsesi vuvchennia pryrodnychyykh dystsyplin [Formation of professional competence of future aviation specialists in the process of studying natural sciences]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Natsionalna akademiia Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho, Khmelnytskyi, 2018. 328 s. [in Ukrainian]

Kulykovskyy S. Geneza poniattia «kompetentnist» u yevropeiskii ta ukrainiskii pedahohichnii nauksi [Genesis of the concept of "competence" in European and Ukrainian pedagogical science]. Liudynoznavchi studii. Seriia : Pedahohika. 2014. № 29 (1). С. 92 - 103. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29\(1\)_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Lstud_2014_29(1)_12). [in Ukrainian]

Plaksin A. A. Osoblyvosti rozvytku dydaktychnoi kultury maibutnikh vykladachiv zakladiv vyschoi osvity MVS Ukrainy [Features of the development of didactic culture of future teachers of higher education institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]. «Molodyi vchenyi», 2018. № 4 (56). С. 296 - 300 [in Ukrainian]

Plachynda T. S. Profesiina pidhotovka maibutnikh aviatsiinykh fakhivtsiv: zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid ta shliakhy pidvyshchennia yakosti [Professional training of future aviation specialists: foreign and domestic experience and ways to improve quality]: monohrafiia. Kirovohrad: «Polimed - Servis», 2014. 533 s. [in Ukrainian]

Plachynda T.S. Suchasni pedahohichni tekhnolohii yak chynnyk uspishnoi profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Modern pedagogical technologies as a factor of successful professional training of future specialists]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia :

pedagogichni nauky / hol. red. O. V. Didenko. Khmelnytskyi : Vydavnytstvo NADPSU, 2021. № 3 (26). С. 111 - 127. [in Ukrainian]

Plachynda T.S. Formuvannya navychok vykladatskoi diialnosti u maibutnikh vykladachiv nepedahohichnykh spetsialnostei [Formation of teaching skills in future teachers of non-pedagogical specialties]. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia innovatsiini tekhnologii: nauk. zhurnal / holov.red. A.A. Sbruieva. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, 2016. № 8 (62). С. 189 - 198. [in Ukrainian]

Pro osvitu: Zakon Ukrainy [On education: Law of Ukraine] vid 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian]

Teoretycheskye osnovy professyonalnoi avyatsyonnoi pedahohyky [Theoretical foundations of professional aviation pedagogy] / Makarov R.N., Herasymenko L.V., Nydzyi N.A., Strelets Y.V. Uchebnyk. Moskva: MAKSHAK, 2000. 328 с. [in Russian]

Yahupov V. V. Metodolohichni osnovy rozuminnia ta obgruntuvannia poniat «kompetentnist» i «kompetentsiia» [Methodological bases of understanding and substantiation of the concepts "competence" and "competence"]. *Novi tekhnologii navchannia. Kyiv ; Vinnytsia. 2011. Vyp.69. T. 1. С. 23 - 29.* [in Ukrainian]

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АВІАЦІЙНИХ ЗВО

Плачинда Т.С.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної педагогіки та соціально-гуманітарних наук, Льотна академія Національного авіаційного університету, м. Кропивницький, Україна

Анотація. У статті актуалізується питання необхідності застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти сучасні педагогічні технології з метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі. Аналізуються кваліфікаційні характеристики фахівці авіаційної галузі які мають володіти комплексними компетентностями, зокрема розглянуто вимоги до інженера з управління повітряним рухом, диспетчера управління повітряним рухом, командира повітряного судна, пілота (другого пілота). Зазначається, що в епоху цифрових технологій і креативної економіки актуалізації набувають компетентності, що дозволять критично мислити, взаємодіяти та комунікувати, мати навички творчого підходу до справи.

Зауважується, що з метою формування у майбутніх фахівців авіаційного профілю професійно важливих компетентностей, необхідна педагогічна підготовка для майбутніх викладачів авіаційних ЗВО які не мають базової педагогічної освіти.

Акцентується, що тенденції викладання дисциплін в останні десятиліття (відповідність освітнього процесу сучасним тенденціям в галузі освіти та відображення в ньому останніх науково-технічних досягнень тощо), потребують застосування сучасних педагогічних технологій, що дозволить розширити можливості ефективної й якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі.

Ключові слова: сучасні педагогічні технології, майбутні фахівці, заклад вищої освіти, професійна підготовка, авіаційний ЗВО.

FORMATION OF SKILLS OF APPLICATION OF MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FUTURE TEACHERS OF AVIATION HEI

Plachynda Tetiana

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Professional Pedagogies and Human Sciences Department, Flight Academy of National Aviation University, Ukraine

Abstract. The article is actualizing the need of using modern pedagogical technologies in the educational process of higher education institutions with the purpose to improve professional training of future specialists, the aviation industry, in particular. It is analyzing qualification characteristics of aviation specialists who must have complex competencies, it is considered, in particular, the requirements of an air traffic control engineer, dispatcher, captain, pilot (co-pilot). It is indicated that in the era of digital technologies and actualization of creative economics, acquires competencies that will allow you to think critically, to interact and communicate, to have creative skills.

It is noted that in order to form professionally important competencies of future aviation specialists, pedagogical training is needed for future teachers of aviation free economic zones who do not have basic pedagogical education. It has been given an example of preparation for pedagogical activity of postgraduate students (the third educational-scientific level) of the Flight academy of National aviation university.

It is emphasized that the tendencies of teaching disciplines in recent decades (conformity of the educational process with modern trends and reflecting the latest scientific and technical achievements, etc.) require the use of modern pedagogical technologies to expand opportunities for effective and high-quality professional training of future specialists, the aviation industry, in particular.

The article has been given examples of using of modern game technologies gamification, in particular, and the usage of Web-resources to create educational interactive tasks.

It is concluded that modern pedagogical technologies allow teachers to improve and to make an effective transformation in future specialists training. Their usage in the educational process of higher education institutions

diversifies the study of the material, attracts students and stimulates for creative and active independent learning activities.

Keywords: modern pedagogical technologies, future specialists, Higher education institutions, professional training, aviation HEI.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ-ІНСТРУКТОРІВ АВІАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Смолінчук Л.С.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/ 0000-0003-3446-544X

Алпатова О.А.

Кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/ 0000-0002-8037-3629

Литвинчук Н.Б.

Старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/ 0000-0001-7838-5068

Розширення впливу освітньої практики на соціальний, економічний, культурний розвиток сучасного суспільства робить її системотворчою у забезпеченні більшості суспільних процесів. Для вирішення завдань соціального розвитку відбувається залучення в інноваційну діяльність широких верств дорослого населення, що забезпечує розвиток інноваційної компетентності людей, включених у всі види соціальної практики. Відтак важливим стає питання професійного становлення майбутніх фахівців в умовах інноваційного освітнього середовища. Інноваційна компетентність передбачає вироблення в людини адекватного ставлення до нововведень, до ситуації невизначеності, уміння швидко реагувати за умов, що постійно змінюються, та здатність приймати рішення на випередження. Це безпосередньо стосується і перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців авіаційної галузі.

Авіаційна галузь є стратегічно важливим сектором економіки сучасної України, і в умовах глобалізації світової економіки є одним з важливих елементів інтеграції країни до сучасної системи міжнародних економічних зв'язків, а також має особливе значення для вирішення соціально-економічних завдань та підвищення якості життя в країні. Успішність функціонування авіаційної галузі визначається професійною діяльністю фахівців, яка, в свою чергу, детермінується рівнем їхньої професійної підготовки та перепідготовки. Слід зазначити, що авіаційні спеціальності належать до групи професій підвищеного ризику. Діяльність в екстремальних умовах передбачає високі вимоги до фахівців, оскільки від них залежить головне – безпечне перебування людини у повітряному просторі. У таких фахівців на достатньому рівні мають бути розвинені як професійно важливі, так і особистісні якості, які дозволять їм постійно контролювати свій стан, бути готовими до адекватного оцінювання ситуації та швидкого прийняття рішень.

Професійна підготовка фахівців авіаційного профілю – це складна організаційна система, що характеризується великою кількістю різних етапів підготовки та перепідготовки, об'єднаних спільною метою функціонування авіаційної галузі; вона є сукупністю спеціальних ефективних засобів підготовки, інтегративний вплив яких спрямований на формування надійності авіаційних фахівців як у звичайному, так і в екстремальному режимах діяльності (Гендер, 2007).

Важливість цієї проблеми відображена в Повітряному кодексі України і в документах Міжнародної організації цивільної авіації (International Civil Aviation Organization, ICAO), відповідно до яких професійна підготовка авіаційних фахівців постає як один із системотворчих чинників, що впливають на безпеку польотів.

Підготовку кваліфікованих спеціалістів для авіаційної галузі з усіх рівнів вищої освіти в Україні забезпечують авіаційні заклади вищої освіти. Також, згідно з Повітряним кодексом України, періодично в обов'язковому порядку здійснюється перепідготовка та підвищення кваліфікації авіаційного персоналу і персоналу з наземного обслуговування, що супроводжується отриманням сертифікату (свідоцтва) певного зразка. Відповідне навчання має проводитися в авіаційних навчальних закладах, центрах перепідготовки та підвищення кваліфікації авіаційних спеціалістів та в інших установах, що пройшли сертифікацію (Повітряний кодекс України, стаття 52).

Україна з 1992 року тісно співпрацює з ICAO як в технічному напрямі (спільний розвиток авіації, співпраця у сфері виробництва літаків), так і в кадровій роботі (підготовка фахівців, розробка навчальних програм та ін.). Згідно із стандартами ICAO, підготовка персоналу здійснюється на основі компетентнісного підходу.

ІКАО розроблені компетентнісні рамки, що являють собою групу чітко визначених компетентностей та компетентнісних стандартів. Під компетентнісним стандартом ІКАО розуміється рівень ефективності, встановлений як прийнятний при оцінці досягнутого (чи не досягнутого) рівня кваліфікації. Для компетентнісної системи підготовки та оцінки кадрів характерні:

- орієнтація на результат;
 - увага до стандартів ефективності виконання операцій та виміру цих стандартів;
 - розробка навчальних курсів на основі встановлених стандартів ефективності (Doc 9868, 2020).
- Відповідно до документів ІКАО також розроблений алгоритм підготовки авіаційного персоналу на основі компетентнісного підходу. Розглянемо основні його етапи (рис.1).

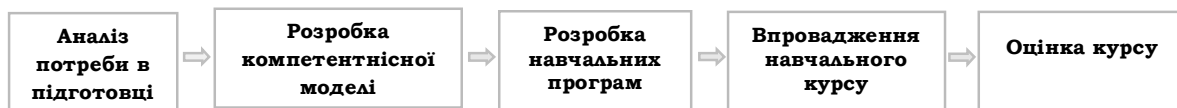


Рис. 1. Алгоритм підготовки персоналу на основі компетентнісного підходу (ІКАО).

Етап попереднього аналізу спрямований на виявлення потреби в навчанні (перепідготовці) та формування освітньої стратегії. У разі потреби навчання проводиться оцінка вимог до людських і фінансових ресурсів, необхідних для розробки навчального курсу. Велика увага приділяється оцінці економічної ефективності освітнього рішення. Завершенням етапу є план розробки курсу та план оцінки впливу навчання на професійну діяльність авіакомпанії.

Далі, на наступному етапі, проводиться аналіз посади та її компонентів – функцій, задач, під задач та елементів задач. Кожне завдання аналізується в контексті частоти використання, важливості, складності та пріоритетності. Опис професійного завдання включає дескриптори, сфери застосування, області завдання, опис всіх підзадач та елементів завдання в контексті їх критеріїв, вимоги до знань, інтелектуальних і фізичних навичок, співвідношення в рамках кожної підзадачі, діапазон застосування задачі та перелік доказів ефективного виконання завдання. Аналіз й опис посади дозволяють сформувати стандарт професійної діяльності, тобто критерій або набір критеріїв, що дозволяють визначати різницю між допустимою (компетентною) та недопустимою (некомпетентною) професійною діяльністю.

Наступним етапом є аналіз контингенту слухачів, спрямований на забезпечення того, щоб всі вони володіли основними навичками, необхідними для початку вивчення курсу. Мета етапу – збір даних про слухача шляхом вивчення документів про освіту, отримання інформації з кадрової служби і т. ін. У процесі проведення аналізу важливим є вивчення методів і технологій навчання, що підходять для більшості слухачів. З результатів попередніх етапів проводиться розробка навчальної програми. Потім організовується діяльність із планування практико орієнтованого навчання, що включає теоретичну та практичну підготовку.

Процес проектування модулів пов'язаний з розробкою структури кожного модуля, що включає визначення мети засвоєння модуля, основну частину (перелік видів навчальної діяльності, кожен з яких спрямований на досягнення конкретної мети) та висновок (ефективність досягнення мети після завершення модуля (тест після закінчення модуля)), оцінку досягнень (зворотній зв'язок).

Після формування структури модулів проводиться вибір освітніх методів, технологій і засобів. На даному етапі відповідно до вимог, встановлених моделлю ІКАО, обов'язково розробляється посібник для викладача, який буде задіяний у процесі навчання.

З метою визначення ефективності курсу після закінчення підготовки обов'язково збирається інформація від слухачів, інструкторів та екзаменаторів. Аналіз та оцінювання планів підготовки та оцінки має ґрунтуватися на надійних фактичних даних. Такий аналіз або підтверджує ефективність навчального курсу, або рекомендує його вдосконалити, або взагалі скасувати як неефективний (Keags, 1994).

Метою компетентнісної системи підготовки та оцінки є підготовка й оцінка здатності фахівця виконувати роботу відповідно до стандартних вимог, встановлених в організації. Важливою перевагою компетентнісного підходу до процесу підготовки є можливість стимулювання авіаційних фахівців та створення умов для досягнення вищого рівня експлуатаційних можливостей, гарантуючи при цьому базовий рівень кваліфікації як мінімальний стандарт.

Розроблені ІКАО компоненти, необхідні для розроблення програми компетентнісної системи підготовки і оцінки, дозволяють досить швидко і легко підготувати курси навчання авіаційного персоналу (рис.2).



Рис.2. Компоненти компетентнісної системи підготовки

Коротко розглянемо кожний компонент:

▪ *Специфікація курсу підготовки* – мета підготовки (перепідготовки), завдання та вимоги, які повинні бути виконані під час проходження навчання.

▪ *Адаптована компетентнісна модель* – компетентнісні вимоги з відповідним описом та критеріями ефективності на основі компетентнісних рамок, що використовується для розробки компетентнісної системи підготовки та оцінки конкретного фахівця.

▪ *План оцінки* – опис засобів та процесу збору достовірних, надійних та об'єктивних даних щодо ефективності підготовки на різних її етапах.

▪ *План підготовки* – навчальна програма (включає: знання, навички, установки, плани та графіки занять, форми та методи контролю та ін.).

▪ *Навчальні та оцінювальні матеріали* – людські, матеріальні та організаційні ресурси, необхідні для реалізації плану підготовки й оцінки (Дос 9868, 2020).

Складність навчання авіаційного персоналу, впровадження нових технологій і методів роботи потребують вирішення проблем, пов'язаних із удосконаленням підходів до підготовки. Серед них варто зазначити:

- забезпечення відповідності змісту підготовки тим обов'язкам, які буде виконувати фахівець;
- досягнення ефективного співвідношення між можливостями проходження навчання та контролем (оцінкою);

- забезпечення інтеграції знань, навичок та установок (KSA), необхідних для ефективної діяльності;
- забезпечення залучення всіх доступних засобів і методик навчання;
- підтримка безперервного навчання та підвищення ефективності роботи впродовж усієї професійної діяльності авіаційного фахівця;

- підготовка достатньої кількості добре навчених та кваліфікованих *викладачів-інструкторів* (Дос 10098, 2021).

Підготовка та перепідготовка кваліфікованих інструкторів (викладачів) здійснюється на базі Національного авіаційного університету (НАУ).

Слід зазначити, що для забезпечення ефективної фахової підготовки авіаційних фахівців виникла необхідність переорієнтації традиційної системи перепідготовки. Для формування у майбутніх інструкторів (викладачів) якісно нових знань, навичок і установок особливого значення набули взаємодія та партнерство всіх учасників (викладачів, слухачів, адміністрації, замовників), активний обмін досвідом, навчання та взаємонавчання.

Одним із чинників перегляду й оновлення принципів і методик перепідготовки є оволодіння інструктором (викладачем) сучасними інноваційними технологіями та вміннями використовувати їх у своїй інструкторській діяльності. Особливості професійної діяльності вимагають, по-перше, глибоких професійних навичок, по-друге, готовності до змін в найкоротший термін і з мінімальними затратами зусиль. Подібна вимога передбачає здатність до активного вироблення нових видів діяльності та пов'язаної з цим здатності до самовдосконалення і неперервного навчання. З цієї точки зору мета підготовки – формування ефективної особистості, яка має можливість самостійно знаходити нові способи та види діяльності, входити в нові для неї професійні сфери.

Необхідною вимогою сучасного життя є забезпечення свободи вибору, що передбачає взаємообумовленість освіти із самоосвітою та підпорядковується цілям особистісного зростання та вдосконалення, стає психологічним чинником активності фахівця, його прагнення до нового, готовності до змін, способом його професійного буття. Невід'ємною рисою такої позиції є критичне мислення, здатність переосмислювати усталені погляди, способи діяльності, моделі поведінки, вмінні співвідносити традицію та інновацію, бачити їх позитивні чи негативні сторони.

Наш підхід ґрунтується не стільки на ідеї передачі знань (інформації), скільки на ідеї залучення слухачів до активної співпраці, наукового пошуку та самовизначення (пізнавального, життєвого, особистісного). Ця ідея реалізується шляхом використання сучасних освітніх технологій, які виконують гуманістичну, розвивальну, методичну, проектувальну та інші функції. Характерними ознаками сучасних освітніх технологій є концептуальність, системність, дидактична доцільність, інноваційність, оптимальність і гарантованість результатів. Ці технології спираються на принципи цілісності, варіативності, інтерактивності, фундаменталізації, професійної спрямованості, інформаційної підтримки та ін. В їх основі лежать системний, аксіологічний, гуманістичний, особистісно-діяльнісний методологічні підходи, що спираються на концепції модульного, проблемного, контекстного навчання (Сисоєва, 2011; Огієнко, 2015).

Відповідно до концепції контекстного навчання, підготовка інструкторів (викладачів) здійснюється у контексті майбутньої інструкторської діяльності з урахуванням її специфіки, виступає формою особистісної активності та умовою формування професійно важливих якостей особистості майбутнього інструктора (Вербицкий А., 1991).

Переваги контекстного навчання, на нашу думку, полягають у тому, що процес навчання:

- зорієнтований на негайне застосування результатів навчання;
- формує здатність застосовувати знання та вміння в практичній діяльності;
- дозволяє отримати в процесі навчання особистісний досвід;
- співвідношення процесу навчання з результатами оцінки дозволяє слухачеві самостійно оцінювати

власний прогрес.

Основою такої навчальної співпраці викладачів і слухачів є не чергова порція інформації, а конкретні ситуації у їх предметній та соціальній визначеності, як наслідок - діяльність слухачів набуває форми майбутньої викладацької діяльності.

Пред'явлення та вирішення ситуаційних завдань і вправ розвиває педагогічні здібності слухачів, формує ціннісне ставлення до освіти та майбутньої інструкторської діяльності. Найбільш успішно цей підхід реалізується за допомогою кейс-технології. Кейс-завдання, ігрові та документальні відеоролики з демонстрацією проблемних ситуацій демонструються та вирішуються як під час навчальних занять, так і під час контролю.

Ідея співробітництва викладача і слухача реалізується через особистісно орієнтовану освітню технологію, дидактичний аспект якої передбачає:

- суб'єкт-суб'єктні відносини;
- надання змісту навчання особистісного сенсу та особистісної значущості;
- створення умов навчання всіх по-різному (в залежності від можливостей і потреб);
- забезпечення слухачам права вибору способів засвоєння навчального матеріалу, формування індивідуального стилю навчальної діяльності;
- використання розвивальних, інтерактивних освітніх технологій;
- розвиток у слухачів здібностей до самоаналізу та рефлексії;
- здійснення викладачем ролі фасилітатора, організатора навчальної діяльності слухачів;
- забезпечення ситуації успіху і створення можливостей для демонстрації своїх педагогічних здібностей.

Основу особистісно зорієнтованої освітньої технології становить інтерактивна педагогічна взаємодія всіх учасників освітнього процесу: викладачів із слухачами та слухачів між собою. Ця взаємодія передбачає таку логіку навчальної діяльності: мотивація формування нового досвіду осмислення досвіду через застосування рефлексії. Інтерактивне навчання передбачає обов'язкову роботу слухачів у малих групах на основі кооперації та співробітництва з використанням ігрових форм навчання. При цьому основна роль викладача полягає в умінні організувати продуктивну групову та міжособистісну комунікацію слухачів. Інтерактивне навчання під час підготовки інструкторів (викладачів) спирається не лише на процеси сприйняття, пам'яті, уваги, а насамперед на творче продуктивне мислення і спілкування та реалізується через:

- групову суб'єкт-суб'єктну взаємодію (суб'єктна позиція, співпраця, кооперація, конструктивна та доброзичлива атмосфера);
- діалог-полілог (уміння слухати, ставити запитання та відповідати на запитання, висловлювати і відстоювати власну думку, вести полеміку);
- мислєдіяльність та смислотворчість (уміння здійснювати розумові операції, чітко висловлювати свою позицію, розуміти та пояснювати явища, факти, закони, теорії);
- свободу вибору засобів і способів засвоєння навчального матеріалу (творчість, самостійність, вибір оригінальних способів вирішення навчальних завдань, прояв індивідуального стилю навчальної діяльності);
- ситуацію успіху (застосування комплексу педагогічних засобів, що сприяють успіху у навчальній діяльності всіх без винятку слухачів);
- рефлексію (самоаналіз та об'єктивна оцінка й самооцінка результатів особистісного розвитку та навчальної діяльності).

Таким чином, теорія особистісно зорієнтованої освіти, в основі якої лежить ідея інтерактивної педагогічної взаємодії та концепція контекстного навчання, становлять основу підготовки педагогів-інструкторів авіаційних закладів освіти на основі компетентнісного підходу.

Саме такий підхід, на нашу думку, дає можливість для підвищення ефективності освітнього процесу, підготовки високопрофесійних інструкторських (викладацьких) кадрів. Оскільки, з одного боку, використання сучасних освітніх технологій дає можливість підготувати професійно компетентного викладача-інструктора, з іншого – знайомить його з теоретичними аспектами, різноманітністю освітніх технологій, способами їх застосування в майбутній інструкторській діяльності.

Навчання інструкторів (викладачів) авіаційних закладів освіти у НАУ здійснюється за програмою «Інструктор (викладач) авіаційного навчального закладу». Метою навчання виступає формування у межах наявної кваліфікації професійних компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності як інструктора (викладача).

Навчання інструктора (викладача) має свою специфіку, що полягає, насамперед, у підготовці викладача спеціальних дисциплін, який проводить заняття в аудиторії фахівців із групи професій підвищеного ризику. Надійність фахівця в екстремальних умовах залежить від сформованих у процесі професійної підготовки функціональних адаптаційних систем, а також інтеграції мотиваційних, емоційних, інтелектуальних, фізичних і психофізичних компонентів діяльності, спрямованих на ефективне забезпечення професійних функцій в екстремальному режимі.

Іншою особливістю діяльності інструктора (викладача) є те, що він має бути готовим навчати в одній групі слухачів з різним рівнем підготовки, статусом, досвідом роботи та різного віку. Це пояснюється тим,

що навчання слухачів відбувається один раз на два роки та групи комплектуються після закінчення терміну після початкового навчання або попереднього підвищення кваліфікації.

Результатами навчання за цією програмою виступають:

- набуття системних знань з андрагогіки та психології навчання, методики педагогічної діяльності, організації процесу навчання, системи контролю знань та умінь, з методики викладання дисципліни, про нові технології навчання;

- вміння добирати навчальний матеріал для формування знань та умінь з дисципліни відповідно до мети навчання;

- вміння обирати та оптимально використовувати методи й засоби навчання залежно від цілей навчання та особливостей навчальної групи;

- вміння створювати сприятливу атмосферу для навчання, застосовувати прийоми психолого-педагогічного спілкування із слухачами, оптимізувати навчальний процес залежно від ситуації, що склалася;

- вміння планувати індивідуальну та самостійну роботу слухачів;

- володіння методами та засобами педагогічного контролю рівня знань і умінь слухачів.

Програма підготовки включає п'ять основних змістових блоків:

- Особливості організації навчання дорослих. Специфіка та принципи роботи з дорослою аудиторією.

Опір навчанню та методи його подолання з урахуванням вікових особливостей слухачів. Психологічні особливості людей, що є передумовами успішного навчання.

- Сучасні технології навчання дорослих. Визначення та вибір актуальних форм навчання для різних категорій учнів. Методологічна культура інструктора (викладача).

- Оцінка ефективності навчання. Контроль та оцінювання знань слухачів. Критерії оцінки знань, умінь, навичок.

- Психологічні особливості міжособистісної взаємодії у навчальних групах дорослих. Методи профілактики труднощів у педагогічному спілкуванні.

- Психологічні особливості професійної діяльності інструктора (викладача). Зони відповідальності інструктора (викладача) та слухачів. Способи самоконтролю та відновлення емоційної рівноваги інструктора (викладача).

У змісті найважливішими є компоненти, що забезпечують формування інноваційної компетентності:

- інтеграційних здібностей майбутнього фахівця, в яких професійна готовність підкріплюється вмінням швидко реагувати в ситуаціях невизначеності;

- аналітичних здібностей, які передбачають критичне мислення, вміння визначати проблеми через моделювання, імітацію, оптимізацію;

- здібностей створення новацій, включаючи їх проектування і впровадження;

- здібностей контекстуального розуміння з урахуванням різноманітних умов, в яких здійснюється професійна (інструкторська) діяльність;

- здібностей до самоосвіти, поповнення своїх знань упродовж всього професійного життя й адаптації до швидких змін.

Запропонована програма підготовки дозволяє сформувати в інструкторів (викладачів) компетентності, які мають безпосереднє відношення до професійно-педагогічної діяльності та спрямовані на організацію і проведення:

- професійного навчання авіаційного персоналу відповідно до встановлених вимог;

- теоретичної підготовки за видами та формами професійної підготовки авіаційного персоналу;

- тренування авіаційного персоналу на тренажерах, повітряних суднах та автоматизованих системах обслуговування повітряного руху;

- перевірки знань та навичок авіаційного персоналу при підтвердженні та підвищенні кваліфікації;

- перевірки відповідності виконуваних обов'язків та кваліфікації авіаційного персоналу вимогам кваліфікаційних характеристик.

Висновки

Авіаційна галузь завжди знаходиться на передньому краї новітніх технічних розробок, що вимагає від авіаційних фахівців вміння адаптуватися до нових методів, процесів, знань і навичок для набуття необхідних компетентностей. Програми підготовки та перепідготовки авіаційних фахівців потребують постійного оновлення для включення нового змісту та методик підготовки, вони залежать від нових розробок в галузі підготовки та розповсюдження інформації, їх слід постійно оновлювати з урахуванням останніх технічних досягнень і досягнень освітньої практики. А це підтверджує необхідність посилення наукової та методичної складових психолого-педагогічної підготовки викладачів (інструкторів). З метою підвищення якості професійної підготовки авіаційного персоналу та виконання нормативних вказівок і рекомендацій, викладених у документах, що регламентують діяльність у сфері авіації, професійна підготовка авіаційних фахівців має бути організована відповідно до вимог Повітряного кодексу України та ІКАО на основі сучасних психолого-педагогічних досліджень.

Наукові джерела

Повітряний кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3393-17#Text>.

- Kearns, S. Kearns. Elearning in aviation. Ashgate Publishing Company. USA, 2010. – 194 p.
- Дос 10098. Руководство по компетентностно ориентированной подготовке и оценке персонала по техническому обслуживанию воздушных судов. – Издание первое, 2021. – 118 с.
- Дос 9868. Правила аэронавигационного обслуживания. Подготовка персонала. – Издание третье, 2020. – 230 с.
- Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
- Гандер Д. В. Профессиональная психопедагогика. – М.: «ВОЕНТЕХИНИЗДАТ», 2007. – 336 с.
- Інноваційні педагогічні технології : посібник / За ред. О.І. Огієнко; Авт.кол.: О.І. Огієнко, Т.Г. Калюжна, Ю.С. Красильник, Л.О. Мільто, Ю.Л. Радченко, К.В. Годлевська, Ю.М. Кобюк. – К., 2015. – 314 с.
- Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ-ІНСТРУКТОРІВ АВІАЦІЙНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Смолінчук Л.С.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Алпатова О.А.

Кандидат психологічних наук, доцент, заступник декана факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Литвинчук Н.Б.

Старший викладач кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. У статті розглянуто психолого-педагогічні умови підготовки педагогів-інструкторів авіаційних закладів освіти, які передбачають забезпечення інтелектуального та творчого розвитку майбутніх інструкторів на основі сучасних інноваційних технологій і методів навчання, а також залучення до творчої навчальної діяльності у рамках самостійної роботи. Акцентується увага на тому, що психолого-педагогічна і комунікативна компетентності педагогів-інструкторів виступають одними з головних показників ефективності освітнього процесу. Якісною характеристикою професійної підготовки, необхідної для вирішення професійних завдань, є педагогічні умови, спрямовані на підвищення рівня викладацької майстерності педагогів-інструкторів.

Ключові слова: інструктори, професійна підготовка, компетентність, педагогічна технологія, освітній процес.

Abstract. The article considers the conditions for designing the pedagogical technology of aviation training instructors. These conditions comprise future instructors' intellectual and creative development on the basis of modern technologies and teaching methods, attracting to creative learning activity within the independent work. The article highlights the fact that psychological pedagogical and communicative competence of teacher's trainers involved in the training process is one of the main indicators of the effectiveness of the educational process. A qualitative characteristic of the professional training necessary for solving professional problems is the pedagogical conditions aimed at increasing the level of teaching skills of teachers-instructors.

Keywords: professional training, professional preparation, competence, pedagogical technology, the educational process.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Рахманов В.О.

Доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-7180-4087

В основу розробленої концепції організації професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету покладено фундаментальні положення філософії освіти, психології, педагогіки, теорії пізнання та теорії систем. У ній знайшли відображення ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти, особистісно зорієнтованого розвивального навчання, системного, компетентісного, діяльнісного, технологічного підходів. Підготовка майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету – це багатосуб'єктне та багатопредметне інформаційно-системне оточення, що цілеспрямовано впливає на професійно-особистісний розвиток майбутнього інженера, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та/або продовження

навчання, успішного виконання професійно важливих функцій та самореалізації у процесі життєдіяльності. Крім того, освітньо-інформаційне середовище технічного університету – це комплекс можливостей і ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, методичних, інформаційних) для технічної освіти особистості, що склалися цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку майбутніх інженерів (Рис. 1). Інтеграція освітньо-інформаційного середовища в освітньо-інформаційний простір визначає діалектику (зміни), що дає змогу розглядати в якості «фактора впливу» на студента будь-яку складову системи навчання. Відтак, цілеспрямовано змінюючи складові освітньо-інформаційного середовища, ми можемо здійснювати опосередкований вплив на всі компоненти освітнього процесу, в тому числі на результат підготовки майбутнього інженера, що підвищить рівень компетентності особистості у період здобування нею фахової освіти у закладі вищої освіти. Якість підготовки в умовах освітньо-інформаційного середовища визначається нами як здатність забезпечувати майбутніх фахівців максимально можливими інструментами навчання для задоволення освітніх потреб, особистісного розвитку, саморозвитку, самоосвіти.



Рис. 1. Функціональна схема освітньо-інформаційного середовища технічного університету

Хоча освітньо-інформаційне середовище впливає на особистість у своїй єдності, ефективним навчання буде лише тоді, коли викладач та майбутній інженер чітко уявлятимуть його структуру, особливості кожного компонента та функції освітнього процесу. Крім того, наше дослідження окреслює аналіз структури освітньо-інформаційного середовища за якісними характеристиками, наприклад, позитивна атмосфера, комфортність, доброзичливість. Це, на наш погляд, забезпечить професійну підготовку майбутнього інженера в поєднанні з особистісним розвитком, сприятиме задоволенню потреб особистості у самовдосконаленні, самореалізації, створюватиме підґрунтя для формування ціннісних орієнтирів і мотивів професійної діяльності. В освітньо-інформаційному середовищі особлива увага приділяється створенню умов і можливостей для формування і розвитку якостей особистості, які необхідні для побудови та реалізації успішної життєвої траєкторії, а саме: сили волі, ініціативності, відповідальності, активної життєвої позиції, оскільки саме вони сприяють досягненню успіху у професійній діяльності та життєдіяльності.

У зв'язку із суспільними процесами інформатизації та глобалізації сьогодення відбувається модернізація вищої школи, яка тісно пов'язана із вдосконаленням професійної підготовки майбутніх інженерів, оскільки саме від рівня сформованості їхньої професійної компетентності залежить якість підготовки. У сучасних умовах якісна професійна підготовка майбутніх інженерів не є винятком, зважаючи на те, що сам процес навчання виходить за межі лише викладання дисциплін, наприклад: моніторинг новітніх технологій у виробництві, участь у наукових конференціях, інтегровані заняття із залученням провідних фахівців галузі тощо. Іншими словами, мова йде не тільки про набуття технічних навичок, а про формування здатності проводити відбір навчальної інформації серед постійно зростаючої пропозиції для професійної підготовки, а також мати компетентності щодо використання новітніх навчальних комп'ютерних програм.

Формування здатності до самоорганізації у навчальній і професійній діяльності, до саморозвитку та самовдосконалення, до навчання протягом усього життя, стаючи ціннісним орієнтиром освіти, вимагає змін, які пов'язані з пошуками нових підходів до професійної підготовки майбутнього фахівця, форм організації освітнього процесу та перебудовою змісту вищої технічної освіти. Проблема підготовки майбутнього інженера, що орієнтована на сучасні запити суспільства, будучи складною системою, націлена на інтенсифікацію підготовки: за мінімальний час необхідно придбати, усвідомити, та засвоїти максимум інформації. У межах існуючих навчальних планів це можливо лише на основі самостійної роботи майбутніх інженерів, яка може ефективно здійснюватися на основі інформаційних технологій.

Переважаюча більшість завдань у професійній діяльності майбутніх інженерів пов'язана з використанням інформаційних систем, що свідчить про доцільність і необхідність створення у структурі професійної підготовки майбутніх фахівців цілісної системи оволодіння компетентностями, особистісних переконань, яка сприяє формуванню професійного особистісного утворення, що забезпечує успішне й ефективне здійснення фахової освітньо-інформаційної діяльності.

Основні положення концептуальних засад організації освітньо-інформаційного середовища технічного університету засновані на тому, що функціонування системи підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету зумовлює формування професійної компетентності. Саме тому розробка теоретико-концептуальних основ побудови і практична реалізація моделі професійної підготовки майбутніх інженерів з урахуванням проектування індивідуальної траєкторії освітньої діяльності мають спиратися на такі ідеї:

1. Професійна підготовка майбутніх інженерів технічного університету має бути спрямована на інноваційні моделі побудови освітнього процесу з використанням компетентнісного, системного, діяльнісного підходів.

2. Розробка та здійснення структури, змісту і технологій професійної підготовки майбутніх інженерів здійснюються з урахуванням основних аспектів навчання: технічного, психолого-педагогічного, соціального, економічного; особливостей освітньо-професійних програм, рівня підготовки особистості та орієнтованості на сучасні досягнення науковців в інженерній галузі, а також з урахуванням оперативної та індивідуально спрямованої діагностики та корекції їх підготовки за допомогою зворотного зв'язку.

3. Ефективність підготовки майбутніх інженерів забезпечується реалізацією сукупності умов, які сприяють включенню майбутніх інженерів в активну, динамічно-синергетичну освітню діяльність в режимі реального часу.

4. Результативність підготовки майбутніх інженерів визначається за допомогою розроблення механізмів моніторингу якості освітнього процесу.

Концепція дослідження конкретизує наступні напрями:

1. Цілі та завдання професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища.

2. Шляхи професійної підготовки майбутніх інженерів.

3. Моделі професійної підготовки майбутніх інженерів.

4. Принципи організації процесу професійної підготовки майбутніх інженерів.

5. Етапи реалізації концепції.

6. Результати, що очікуються.

7. Корекція результатів за допомогою зворотного зв'язку.

Для реалізації концепції виділимо наступні етапи:

Перший етап (підготовчий) – розроблення й затвердження пакета нормативно-правових документів про організацію освітнього процесу; формування колективу розробників (конструкторів) ОІС; створення інтерактивних предметних кабінетів; забезпечення матеріально-технічної та навчально-методичної бази освітнього процесу; розробка та організація інструктивно-методичних занять для конструкторів ОІС.

Другий етап – дидактичне забезпечення ОІС, підготовка викладачів до роботи в умовах ОІС за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; формування електронної бібліотеки закладу вищої освіти і використання ресурсів відкритих електронних бібліотек.

Третій етап (апробація викладання окремих блоків дисциплін) – реалізація пілотних проектів викладання окремих дисциплін. Дослідження сприйняття майбутніми інженерами нової форми навчання, виявлення найбільш істотних труднощів реалізації Концепції, корегування технології навчання, змісту чи структури курсів та методів роботи в умовах ОІС.

Четвертий етап – реалізація теоретичної та функціональної моделей професійної підготовки майбутніх інженерів; уведення принципів організації навчання в умовах ОІС; визначення якості підготовки майбутніх інженерів технічного університету та корекція за допомогою зворотного зв'язку.

Успіх реалізації розробленої концепції значною мірою визначається рівнем конструктивних відносин, які складаються між керівним складом технічного університету та науково-педагогічним складом. Тому пріоритетним напрямом реалізації цієї концепції є формування активної конструктивної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу закладу вищої освіти.

Основними результатами першого етапу слід очікувати:

- визначення потенційних учасників освітнього процесу в результаті проведення семінарів та навчальних курсів в умовах ОІС;

- розробка і прийняття пакету нормативно-правових документів про концепцію підготовки майбутніх інженерів в умовах ОІС; положення про підготовку майбутніх інженерів в умовах ОІС; програму підготовки майбутніх інженерів в умовах ОІС; положення про роботу інтерактивного предметного кабінету, організацію процесу підвищення кваліфікації керівного складу та науково-педагогічних працівників технічного університету; нормування роботи науково-педагогічних працівників при розробці й використанні ОІС технічного університету; програму розвитку ОІС технічного університету; положення про право власності й захист авторських прав у галузі інформаційних систем, експертну комісію в галузі застосування інформаційних систем, атестацію майбутніх інженерів, що навчаються в умовах ОІС у технічному університеті;

- сформованість колективу розробників ОІС (призначається головний виконавець та відповідальні виконавці, здійснюється розподіл функціональних обов'язків між ними);

- створення інтерактивних предметних кабінетів з відповідними нормативно-правовим та матеріально-технічним забезпеченням;

- підготовка колективу розробників організації навчальних семінарів для персоналу підготовки та супроводження ОІС.

Основними результатами другого етапу будуть:

- комплект дидактичного забезпечення системи підготовки майбутніх інженерів в умовах ОІС;
- колектив викладачів-тьюторів (викладачів-консультантів), які мають відповідний рівень професійної компетентності щодо організації підготовки в умовах ОІС;

- банк даних електронної бібліотеки закладу вищої освіти;

- комплект методичних рекомендацій для майбутніх інженерів щодо оволодіння механізмами підготовки в умовах ОІС.

Очікувані результати третього етапу:

- готовність ОІС до впровадження завдяки реалізації пілотних проектів викладання окремих дисциплін;

- корекція освітньої діяльності у відповідності до сприйняття майбутніми інженерами нової форми підготовки за результатами дослідження;

- удосконалення та покращення підготовки майбутніх інженерів.

Основні результати, що очікуються на четвертому етапі:

- підготовка і впровадження проектів галузевих стандартів вищої освіти до підготовки майбутніх інженерів за відповідною спеціальністю;

- здійснення підготовки майбутніх інженерів в умовах ОІС;

- удосконалення і підтримка матеріально-технічної та навчально-методичної бази;

- моніторинг якості професійної підготовки майбутніх інженерів;

- корекція навчання за допомогою зворотного зв'язку.

Представлені етапи відображають загальну послідовність підготовки майбутніх інженерів і можуть бути змінені чи уточнені при подальшій деталізації й розробці планів-графіків реалізації підготовки майбутніх інженерів в умовах ОІС технічного університету. У результаті сформульований вище підхід до підготовки майбутніх інженерів включає такі особливості:

1. Інтегрованість – об'єднує в собі теоретичні та практичні здобутки, які отримані різними вченими і практиками, що дає можливість спрямувати положення концепції на виконання головної цільової функції системи вищої освіти, а саме, надавати знання, які необхідні та достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру, певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад в інженерії.

2. Практична спрямованість – програма, яка націлена на використання вже існуючих комп'ютерних і телекомунікаційних ресурсів без очікування їх якісного поліпшення, що враховує технічну зацікавленість кожного учасника процесу підготовки майбутніх інженерів.

3. Універсальність – інформаційно-комунікаційні технології мають спроможність застосовуватись на будь-яких операційних системах, але, по мірі вдосконалення каналів зв'язку, технічні й системні рішення ще вимагають переробки і є інваріантними до телекомунікаційної інфраструктури системи освіти.

4. Апробованість – ряд пропозицій та положень було перевірено досвідом й доведеність своєї доцільності та практичної ефективності.

5. Доступність – максимальна адміністративна й фінансова автономія кожного закладу вищої освіти при єдиних технологічних умовах роботи.

Професійна підготовка майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища здійснюється за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, що засновані на високошвидкісних та якісних каналах зв'язку з урахуванням моделі професійної компетентності майбутнього інженера, яка:

- побудована на теоретичних засадах, що враховують принципи, педагогічні умови, засоби та методи формування професійної компетентності як складного інтегрованого особистісного утворення майбутнього інженера;

- структурно-функціонально передбачає послідовну реалізацію цілей інформаційної підготовки шляхом діагностики, оцінювання та управління процесом формування інформаційної компетентності майбутніх інженерів;

- вимагає обґрунтування змісту, структури, критеріїв та показників сформованості інформаційної компетентності майбутніх інженерів у процесі фахової підготовки в технічному університеті;

- передбачає модернізацію освітнього процесу з інформаційних систем і споріднених з нею дисциплін, низки спеціальних дисциплін на основі використання дидактично створеного педагогічного програмного забезпечення (презентації; електронні посібники, тестово-контролюючі програми, набори комп'ютерних тестових завдань) для майбутніх інженерів, спрямованого на послідовне формування їхньої інформаційної компетентності.

Упровадженню функціональної моделі професійної підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету складовою слугує професійна компетентність, яка істотно впливає на зміст, організаційні форми і методи фахової підготовки майбутніх інженерів та охоплює всі напрями і сфери їхньої діяльності. Професійна підготовка майбутніх інженерів в умовах ОІС розглядається як один із чинників інноваційного навчання, яке спроектовано педагогічною системою освіти з притаманними їй властивостями і функціями, що спрямоване на отримання, перероблення і зберігання структурованої інформації з метою забезпечення професійно-орієнтованих потреб учасників освітнього процесу. Для виконання професійних операцій структурованої інформації створюються організаційні умови формування освітньо-інформаційного середовища.

Організаційними умовами формування ОІС служать інтерактивні кабінети, комунікаційна спроможність інформаційних систем з достатньою швидкістю обміну інформації, науково-методичне супроводження, забезпечення інформаційно-комунікаційними технологіями. Достатньою умовою формування ОІС – є забезпечення у його межах ефективного обігу професійної, науково-методичної та навчальної інформації.

Специфіка інформаційних потоків у технічному університеті, їхня періодичність, обсяг, необхідність контролю за їх проходженням визначаються за допомогою засобів навчання, в яких унормований обіг і обсяг потоків науково-методичної і професійно-предметної інформації. Така система підготовки є функціонально допоміжною підсистемою, яка реалізується в ОІС.

Підготовку об'єктів освітнього процесу формує викладач за допомогою періодичності життєвого циклу ОІС, що визначається часом існування в мережі, який потрібен майбутнім інженерам для її сприйняття і використання у майбутній професійній діяльності. Нормування циклів є важливою загальноконцептуальною основою вдосконалення професійної діяльності майбутніх інженерів, що відбувається за умов виявлення принципів відкритої освіти, які впливають на вибір форм, методів, засобів представленої науково-методичної інформації.

Професійна підготовка майбутніх інженерів базується на розумінні необхідності постійного оновлення знань, самовдосконалення та самоосвіти шляхом раціонального застосування сучасних засобів підвищення ефективності й якості особистісної діяльності. Тому існує необхідність:

- забезпечення освітою викладачів і майбутніх інженерів технічного університету продовж усього життя;

- створення належних умов для функціонування і розвитку мережної системи навчання, забезпеченню достатнього обсягу фінансування для впровадження мережних технологій в освітню діяльність майбутніх інженерів закладу вищої освіти;

- зміни педагогічної парадигми, удосконалення освітнього процесу у закладі вищої освіти шляхом урахування сучасних досягнень науки і техніки;

- забезпечення інформаційно-комунікаційних технологій навчання незалежно від форм та місця їх розміщення і відповідно до потреб професійної підготовки майбутніх інженерів;

- підготовка достатньої кількості кваліфікованих викладацьких кадрів, які володіють методиками навчання в умовах ОІС, шляхом створення системи підвищення кваліфікації.

Підготовка майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища полягає у забезпеченні якості сучасної освіти, яке розглядається як ключовий елемент розвитку вищої школи, як найважливіший аспект реалізації державної політики в напрямі її інформатизації, а саме:

- удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на ефективне використання мережних технологій у вищій школі;

- запровадження інноваційних освітніх технологій у контексті форм особистісно-орієнтованого підходу та моделей надання освітніх послуг для майбутніх інженерів;
- виявлення, класифікація і реалізація принципів відкритої освіти і ретельний відбір методів, засобів і меж формування ОІС з урахуванням стану забезпечення професійної діяльності майбутніх інженерів сучасними засобами навчання і характеру взаємин між об'єктами освітнього процесу у технічному університеті;
- формування ОІС шляхом забезпечення психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу освітнього процесу;
- забезпечення вільного доступу до ОІС, розроблення і використання освітнього та науково-методичного контентів освітньої мережі, мережних засобів навчання;
- удосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів вищої школи в напрямі ефективного впровадження ОІС у освітній процес;
- організація внутрішніх та зовнішніх комунікаційних каналів і структур навчання із метою передачі та одержання професійно важливої інформації;
- виділення критеріїв пошуку і збору різних видів навчальної інформації в залежності від виконуваної функції та виду діяльності;
- формування масиву даних відповідно до специфіки технічного закладу вищої освіти.

Коли ми виходимо з основної ідеї, що освітньо-інформаційне середовище спрямоване на позитивні зміни у підготовці майбутніх інженерів технічного університету, це дає можливість використовувати в освітньому процесі інтегральний підхід, сутність якого полягає в тому, що за допомогою інформаційних систем, зокрема постійного супроводу та створення власної освітньої траєкторії навчання у майбутнього інженера формуються компетентності.

Для оцінки ефективності роботи системи підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету розглянемо її зміст і значення.

Підготовку в умовах освітньо-інформаційного середовища прийнято вважати напрямом педагогіки, в якому суб'єкти та об'єкти навчання користуються певними інструментами й предметами мережного впливу, навчання відбувається в спільноті, де новачки поступово стають фахівцями в ході практичного вирішення проблем всередині конкретної галузі знань. Цей напрям педагогіки базується на ключових положеннях когнітивної психології та педагогіки, зокрема на інструменталізмі (визначається засобами навчання), конструктивізмі (конструювання суб'єктами навчання знань на основі власного досвіду) та соціоцентризмі (потреба в інших суб'єктах навчання), дозволяє майбутньому інженеру, взаємодіючи з іншими учасниками освітнього процесу у мережі, сформувати зміст свого індивідуального освітнього розвитку. Таким чином, виникає сутність підготовки в умовах освітньо-інформаційного середовища, що полягає в необхідності інтегрувати свою мережну діяльність у власну. Навіть на репродуктивному етапі суб'єкти навчання у взаємодії з практиками копіюють моделі, корегуючись з іншими учасниками освітнього процесу. Навчальний процес відбувається в процесі комунікації об'єктів та суб'єктів навчання за допомогою слів, зображень, мультимедіа тощо. Результатами такої комунікації стає розмаїття динамічних і взаємозалежних ресурсів, що створюються не лише викладачами, але і всіма членами освітнього процесу. Розширюються і засоби такого процесу навчання, а саме джерелом навчання в умовах освітньо-інформаційного середовища можуть бути викладачі, організації, підприємства, бібліотеки, веб-сайти, книги, навчальні посібники, наукові журнали, навчальні бази даних або інші джерела інформації. Це обумовлено тим, що основна ідея процесу навчання полягає у створенні зовнішньої мережі вузлів, які використовуються у формі джерел інформації та знань. При цьому, навчальні мережі розглядаються як структури, які постійно створюються і будуються для того, щоб майбутні інженери набували досвіду, накопичували нові знання, які формуються у нашій свідомості і знаходяться в постійному розумінні. Саме тому навчання в умовах освітньо-інформаційного середовища відрізняється гнучкістю, модульністю, паралельністю, великими аудиторіями, економічністю, технологічністю, соціальною рівністю, інтернаціональністю, зміною ролей викладача тощо.

Це все стало можливим тому, що стрімкий розвиток мережних технологій, телекомунікаційних каналів і зв'язку сприяв формуванню високого рівня нової складової інформаційної культури особистості, що є процесом оволодіння комп'ютерною (технології роботи з програмними і технічними засобами) і мережною (комплекс знань і уявлень щодо ОІС, усвідомлення їх можливостей, особлива форма мислення) грамотністю.

Інформаційна культура, характеризуючи загальні принципи взаємодії майбутніх інженерів у мережі і формування в них інформаційного світогляду, формує системну сукупність інформаційних цінностей, створених людством протягом періоду існування комп'ютерних систем, а також набутих правил (дій) для гармонійного використання їх у подальшій професійній діяльності. Саме тому до критеріїв інформаційної культури, які визначають рівень сформованості знань у майбутніх інженерів будемо відносити:

- планетарне мислення як вимір, що характеризує наявність нелінійного підходу до навчання із застосуванням методів аналізу та синтезу при обробці інформації;
- активність як параметр, що характеризує ступінь стійкості інформаційних потреб та інтересів;
- інноваційну комунікативність, що відображає готовність і здатність до спілкування в освітньо-інформаційному середовищі відповідно до загальноприйнятих норм і правил;

– інформаційну готовність, яка відображає вміння застосовувати мережні технології для пошуку, зберігання, аналізу і передачі інформації.

У літературі виділяють три рівні сформованості компетентностей інформаційної культури: низький (репродуктивний), середній (продуктивний), високий (креативний). Низький рівень сформованості компетентностей характеризується тим, що інформаційні потреби майбутнього інженера знаходяться в стадії формування; у майбутнього фахівця недостатньо знань для аналізу, синтезу та оцінювання інформації, ведення розширеного пошуку. На продуктивному (середньому) рівні у суб'єкта навчання формується система інформаційних потреб, а також вміння оцінювати якість різноманітних джерел, ефективно використовувати інформацію для вирішення інформаційних задач в умовах освітньо-інформаційного середовища. Досягнення креативного (високого) рівня сформованості компетентностей у майбутнього інженера характеризується наявністю у нього стійких інтересів і потреб у пошуку та отриманні інформації, планетарного мислення, сформованого тезауруса знань, вмінь критично оцінювати інформацію і ранжувати її, достатніх знань для оперування інформацією, які пов'язані з професійною діяльністю, стійких навичок роботи в освітньо-інформаційному середовищі, здатності об'єктивно вирішувати нові інформаційні завдання.

Таким чином, інформатизація процесу навчання для підвищення рівня професійної підготовки майбутніх інженерів технічного університету набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку освіти. Майстерність формується через постійне, систематичне професійне навчання із залученням наукових, освітніх установ для вдосконалення професійної компетентності суб'єктів навчання. Так, широке застосування засобів використання освітньо-інформаційного середовища (чат, відеоконференції, зв'язок, веб-форуми, електронна пошта тощо), обумовлене їх здібністю реалізації комунікативних процесів електронної пошти. Це зумовлено рівнем технологічної підготовленості користувачів та їхньою мотиваційністю, яке сприятиме реалізації кінцевого продукту та забезпечення комунікативного спілкування. Крім того, застосування освітньо-інформаційного середовища у освітньому процесі технічного університету за допомогою систем і технологій електронного навчання та управління освітнім процесом сприятиме індивідуальному розвитку майбутніх інженерів за допомогою створення особистісної траєкторії навчання в позитивно- мотиваційній атмосфері.

З появою та розвитком освітньо-інформаційного середовища заклади вищої освіти мають можливість самостійно розробляти навчальні контенти, використовуючи відповідне інформаційне наповнення навчальних структур. Так, на кафедрі педагогіки та психології професійної освіти факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету створений сайт (www.kppro.nau.edu.ua) (далі – сайт кафедри) для роботи в освітньо-інформаційному середовищі, який входить до складу сайту факультету лінгвістики та соціальних комунікацій (gmi.nau.edu.ua), який, в свою чергу, включено до складу сайту Національного авіаційного університету (www.nau.edu.ua). До складу сайтів кафедр входять веб-сервіси (веб-сервіс – це програма, яка ідентифікується за допомогою веб-адреси, заснована на базі відкритих систем та протоколів, що забезпечує взаємодію адміністраторів і користувачів незалежно від платформи): педагогічний склад кафедри, розклад занять, відеозвіти, збірники конференцій, робота наукових лабораторій, презентації, використання розробок, які створюють спільне освітнє середовище технічного університету. Доповнення поняття сайту можна здійснити або здійснюється за допомогою індивідуальних налаштувань і створення персональної зони (особисті файли, зображення, відео, блоги) для користувача. У блозі (мережевий щоденник) прийнятий зворотний порядок запису. Найсвіжіші записи публікуються зверху. Блог можна розглядати як варіант представлення особистого матеріалу. Наприклад, сайт факультету лінгвістики та соціальних комунікацій (gmi.nau.edu.ua). Мережний щоденник слугує персональним інформаційним помічником, що зберігає нотатки та посилання, використовується як середовище для записів подій наукового, ділового чи особистого життя. Така форма більш зручна, ніж розсилка масових повідомлень електронною поштою. Блог створюється керівниками технічного університету, викладачами, студентами з метою використання його як майданчика для дискусій, проведення конференцій, семінарів, олімпіад із певної тематики. У блозі доцільно публікувати посилання на матеріали для вивчення, додаткові джерела інформації щодо відповідної тематики, предмету викладання, враховуючи побажання студентів. Кожен викладач, незалежно від фаху, може створити власний блог для організації консультацій або отримання додаткових знань майбутніх інженерів із дисципліни. Інший напрямок застосування блогу – це створення персонального блогу викладача технічного університету з метою відображення його педагогічної майстерності, накопичення і представлення педагогічній аудиторії методичних розробок, напрямів своєї роботи тощо.

Навчальні ресурси освітньо-інформаційного середовища можна зберігати у вигляді закладок (посилань на веб-сайти), що забезпечують технічну підтримку й обслуговування освітніх проектів, навчальних і наукових телеконференцій (вебінарів); консультування майбутніх інженерів із питань, пов'язаних зі створенням і розвитком мережних ресурсів; веб-дизайн, веб-програмування, розробку і супровід ресурсів; обробку і підготовку відеоматеріалів та ілюстрацій, розробку презентацій; технічний і методичний супровід освітніх проектів. В той же час робота з цими сервісами дозволяє зберігати закладки в освітньо-інформаційному середовищі, використовуючи теги (мітки) для систематизації інформації; обмінюватися посиланнями з науковими організаціями,кладами вищої освіти за напрямом підготовки.

Не менш важливим напрямом використання можливостей освітньо-інформаційного середовища є контроль освітніх досягнень, а саме, проведення тестування та анкетування за допомогою засобів мережних технологій, тестових завдань, що дозволяють варіювати не лише числові та однорідні словесні значення параметрів, а й вміст логічних питань, зв'язків, аналіз проблемних ситуацій тощо. Це виключає можливість автоматичного запам'ятовування визначень, формул і вимагає від майбутніх інженерів розуміння змісту технологій і методики. З метою виключення фальсифікацій тестування у форматах, недоступних для втручання з боку майбутніх інженерів, викладачем виконується операція додавання цих файлів у базу даних.

У зв'язку з постійними новими вимогами до навчання, а також у зв'язку з розробкою викладачами сучасних семантичних об'єктів і навчальних завдань, викладач вносить необхідні зміни в файли. Таким чином, робота викладача – це постійний періодичний процес внесення (по особистому рішення) змін до тестових завдань, яка ніколи не завершиться остаточно тому, що стимулює кращому усвідомленню змісту навчання самим викладачем. Так, наприклад, технологія тестування, як процедура оцінювання ймовірності правильного розуміння людиною певної системи знань, ступеня інформованості в цій галузі, вміння оперувати термінами та поняттями, і частково визначення рівня інтелекту – це один з альтернативних варіантів оцінювання рівня компетентностей майбутніх інженерів з навчальних дисциплін, що вивчаються, які істотно доповнюють традиційне навчання (іспит, залік, практикум), але не замінюють їх.

Викладач працює з каталогом файлів в освітньо-інформаційному середовищі на рівні текстового файлу. У центрі незалежного тестування один комп'ютер спеціалізується на роботі викладача з підготовки змісту тестування. На комп'ютері викладач може випробувати внесені ним зміни до змісту навчання та тестування і досягти потрібного йому результату. З моменту завантаження робочі комп'ютери в освітньо-інформаційному середовищі починають функціонувати у відповідності до вказівок викладача в файлах каталогу дисципліни.

Таким чином, в освітньо-інформаційному середовищі система навчального тестування формує повністю самостійне, індивідуалізоване, адаптивне навчання з наданням майбутнім інженерам повного самоконтролю за рівнем своїх знань по кожній дисципліні за спеціальністю, а також сприяє формуванню складових професійної компетентності протягом всього періоду навчання у технічному університеті.

Особливістю розробленої нашої системи навчального тестування є адаптивна можливість здійснювати самостійну навчальну траєкторію взаємодії майбутнього інженера з освітньо-інформаційним середовищем для виявлення прогалин у своїх знаннях, тривалої підтримки раніше отриманих професійних знань, формування особистої програми подальшого самонавчання з навчальної дисципліни, а також, за рахунок розширення технології з тестування навчальних дисциплін щодо відповідної галузі професійної підготовки, охоплювати всі навчальні предмети спеціальності з метою побудови інтегральних оцінок якості професійної підготовки.

У викладача за допомогою логіна та пароля є доступ до службового модуля системи навчального тестування для цілісного відображення успішності майбутніх інженерів з відповідних дисциплін, розділів, навчальних предметів, семантичних об'єктів (структурована одиниця відображення знань, яка передана викладачем в базу даних системи навчального тестування), визначень. Службовий модуль виконує функцію контролю готовності бази даних окремих дисциплін для тестування майбутніх інженерів, а також готовності системи по предмету при оцінюванні якості підготовки в цілому по спеціальності. Крім того, існує додаткова генерація тестових знань поточних дисциплін для паперової технології тестування, тобто є можливість переносити відповіді в текстовий редактор і використовувати їх для друку на принтері.

Таким чином, навчання майбутнього інженера у системі тестування відбувається автоматизовано у формі самостійної роботи, яка передбачена навчальним планом для всіх навчальних дисциплін. Результатом взаємодії системи навчального тестування із майбутнім інженером є відображення рівня компетентностей з дисципліни у формі відсотка успішного засвоєння навчального матеріалу. Ця інформація друкується програмою у формі, яка обмежує фальсифікацію, що дозволяє розглядати такий документ як сертифікат. Після кожної взаємодії з освітньо-інформаційним середовищем майбутній інженер може отримати роздруковку або файл з особистими результатами. При цьому мотиваційним компонентом роботи системи навчального тестування для майбутнього інженера виступають вимоги надання (до початку заліку (іспиту)) результату знань кожного з досліджуваних в поточному семестрі дисциплін на рівні 90-100%. Для цього кожна навчальна дисципліна в системі навчального тестування освітньо-інформаційного середовища відображається кластером з декількох тисяч семантичних об'єктів, що автоматично генеруються питаннями майбутньому інженеру у вигляді контролю знань, як він, шляхом багаторазового виконання потоку пунктів тестових завдань виявляє особисту ділянку прогалин у знаннях в обсязі поточної дисципліни.

При подальшій роботі з системою навчального тестування завдання майбутнього інженера полягає в підтримці професійних знань по кожній з раніше пройдених дисциплін (з кожної спеціальності). Мотиваційним компонентом такої роботи виступає передбачуване завершальне тестування знань перед заліками та державними іспитами тощо. Таким чином, при контролі знань з дисципліни в структуру освітньо-інформаційного середовища реалізується ключова перевага системи навчального тестування, а саме: велика економія часу в інформаційній роботі викладача; збільшення зусиль на формуванні практичних навичок майбутнього інженера; вивільнення діяльності викладача від рутинної роботи (усної чи письмової перевірки знань) з навчальної дисципліни тощо.

У зв'язку з відсутністю прямого використання майбутніми інженерами отриманих на 1-3 курсах знань у майбутній професійній діяльності, ймовірність збереження цих знань до останнього курсу завжди знижується аж до повного забування змісту багатьох навчальних дисциплін (знання залишаються лише на рівні «впізнання» при повторному сприйнятті). Ці «пасивні» знання, як правило, не використовуються в майбутній професійній діяльності, хоча у майбутнього інженера виникає відчуття, що він сприймає знайому інформацію. Так, при одноразовому сприйнятті нової інформації та відсутності її практичного використання для більшості людей забування відбувається за 2 доби на 20 %, а на 60-у добу залишкові знання, зазвичай, опускаються до рівня 10 %. Систематичне використання тестових завдань (в якості контролюючого та навчаючого елементів) у освітньому процесі активізує пізнавальну діяльність майбутнього інженера, сприяючи, засобами інноваційного тестового контролю істотному послабленню процесу забування, а при комплексному педагогічно правильному застосуванні може стати сильним джерелом не тільки бажання пізнання і саморозвитку, а й конкретних професійних розвиваючих дій майбутнього інженера. Так для стимулювання освітньої діяльності майбутніх інженерів використовуються різні форми змагань з іншими студентами і групами, від успішності кожного в навчальному тестуванні залежить статус групи у технічному університеті, що надає можливість згуртувати спільні дії, взаємодопомоги і мотиви саморозвитку і взаєморозвитку.

З метою досягнення значущого порога знань на рівні сформованості відповідальної складової професійної компетентності майбутній інженер має робити декілька спроб виконати повне тестування з навчальної дисципліни, що формує дану складову компетентності. При кожній спробі відомі терміни видаляються зі списку семантичних об'єктів для тестування (чергова спроба істотно коротше). Такий підхід не тільки виявляє галузь «Знання» та «Незнання», а й встановлює ієрархію труднощів семантичних об'єктів для даної людини. Далі, за допомогою зворотного зв'язку, система навчального тестування автоматично генерує індивідуальний результат, з необхідними саме цьому, майбутньому інженеру інформаційними сегментами, що істотно зменшує час самопідготовки [59]. Кожна чергова спроба виконати тестові завдання з відповідної навчальної дисципліни поступово нарощує ймовірність вільного використання знань. Таким чином, ми можемо зробити висновок, що при роботі з системою навчального тестування важливо в мінімальний інтервал часу досягти значимого рівня компетентностей, а потім підтримувати рівень підготовки працюючи з тестами пройдених дисциплін 1 - 2 рази в семестр. При цьому, тестування можна здійснювати:

- колективно (групова дискусія), з подальшим показом правильної відповіді;
- серіями (наприклад, по 10 пунктів), кілька разів в ході будь-якого типу заняття, при будь-якій кількості майбутніх інженерів (пункти пред'являються з великим збільшенням). Оцінку правильності відповідей можна здійснювати як протягом заняття, так в кінці заняття, або самостійно у вільний час тощо. При цьому статистику результатів по групі відразу можливо візуалізувати, що завжди сильно мотивує процес навчання і саморозвитку майбутнього інженера;
- щоденно, на початку кожного заняття. При показі правильних відповідей майбутній інженер може самостійно розрахувати правильні відповіді, а викладач лише переконується в коректності результатів та чесності майбутнього інженера. Крім того, у зв'язку з можливістю пред'явлення кожній групі свого портфоліо, формується окремий набір питань, що унеможливує використання задіяних вже завдань;
- публічне тестування одного майбутнього інженера, що має насамперед мотиваційний характер, внаслідок сильного групового тиску уваги глядачів, тим самим інші майбутні фахівці відчувають себе на його місці і виявляють бажання вивчити навчальний матеріал;
- з використанням технологій тестування знань за допомогою великих розмірів екрану, коли комп'ютер за допомогою проектора показує відразу два або чотири варіанти завдань даючи можливість кожному майбутньому інженеру проявити себе в інтелектуальному змаганні;
- використання міждисциплінарних зв'язків та інших форм навчальної діяльності у вигляді переходу на інформаційну пізнавальну тему навчального предмету через проблемне навчання, що підсилює запам'ятовування.

Таким чином, використання в освітньому процесі системи навчального тестування знань сприяє сформованості стійких, усталених однозначні знання, а рівень проблемних знань, дискусійних питань, безумовно, краще вимірює викладач. Тому найбільшого ефекту навчання при тестуванні знань можна досягти розподілом завдань – комп'ютер вимірює «усталені» знання, а викладач – всі інші типи знань. На психологічному рівні відображення моделі та внутрішнього алгоритму функціонування системи навчального тестування найбільш наочно розглядається за допомогою умовної тривірневої структури психіки людини у формах: свідоме, надсвідоме, підсвідоме.

Структурно, система навчального тестування в умовах освітньо-інформаційного середовища, хоча і складається з однієї програми, але має дві структури:

1. Систему навчального тестування оператора (створення тестових завдань).
2. Систему навчального тестування користувача (навчання, контроль, аналіз результатів тестування майбутніх інженерів).

Розглянемо особливості функціональних обов'язків даних структурних систем. Так, до основних завдань системи навчального тестування викладача відносимо:

- накопичення семантичних об'єктів в базу даних по університету;
- форматування файлу спеціальності (весь зміст дисциплін);
- завантаження в систему навчального тестування і введення в експлуатацію тестового навчання за фахом;

- підключення до системи навчального тестування, управління доступом, управління мережею;
- контроль файлів системи та корекція помилок;
- генерація звітів про поточний стан навчання майбутніх інженерів при роботі в системі навчального тестування;

- генерація навчальних відео-, аудіо- файлів по сферах знань і незнань великих груп.

До основних завдань системи навчального тестування користувача будемо відносити:

- створення файлу-ідентифікатора майбутнього інженера;
- взаємодію з системою навчального тестування в режимах: навчання тестами, експертного тестування, перегляду відео-, аудіо- файлів тощо;

- збереження особистих файлів з даними динаміки самонавчання;

- підтримка взаємодії з системою навчального тестування для подолання забування кожної дисципліни;

- побудова особистого звіту успішності з досліджуваної спеціальності успішності.

Для педагогічної діяльності в умовах освітньо-інформаційного середовища кожен викладач, виступаючи експертом у сфері своєї навчальної дисципліни, може залучати майбутніх інженерів для збору і формування інформації з семантичними об'єктами, вносячи, згідно із змістом дисципліни, нові об'єкти в базу даних для тестування і створюючи навчальні аудіо-, відеофайли для складних, з точки зору сприйняття майбутніми інженерами, об'єктів системи навчального тестування. Таким чином, система навчального тестування, змінюючи методику викладання з акцентом на самостійну роботу, сприяє розвитку професійних, практичних, дослідницьких та інших умінь майбутніх інженерів [24]. Відмінність тестування полягає у відсутності негайного підтвердження правильності чи неправильності відповіді для випробуваного, час відповіді обмежено з автоматичним переходом на наступне питання, підсумкову оцінку та звіт генерується по закінченню випробування тестування. Результативність тестування визначається в інтегральній формі та відразу по всіх пунктах тестових завдань, а також відразу виконується аналіз усіх помилок щодо обґрунтування результатів оцінювання тощо.

Завдання тестування в освітньо-інформаційному середовищі – це в мінімальні строки сформувати у майбутніх інженерів суб'єктивне семантичне середовище з професійно-орієнтованими компетентностями. Але іноді існують безліч чинників, які заважають цьому: загальнокультурна підготовка витісняє професійний зміст зі свідомості, особистісні цінності та пріоритети майбутніх інженерів сформували інші ядра змісту і, які можуть гальмувати формування професійних, сегментарних способів навчання, що призводить до витіснення поточних семантичних об'єктів. Відстрочення практичного використання і надлишкова простота лабораторних робіт обмежує практичні вміння, темп життя змушує людину економити час і відмовлятися від повторення (тренінгу) професійних дій тощо [29, 58].

Таким чином, тестові завдання системи навчального тестування ми розглядаємо як особливу форму тренінгу, в якому конструюється професійно-суб'єктивний психологічний простір, а саме, базис практичних операцій і цілісних дій майбутнього інженера, при виконанні яких одночасно, задіяні мислення, інтуїція, логічність тощо. Кожен пункт тестового завдання – це спроба практичного використання знання для вирішення практичного завдання, яке реалізує особистість на змістовному проблемному прикладі. Рішення тестових завдань – це спосіб комбінування семантичних об'єктів, що й формує стійкі асоціації в суб'єктивному семантичному просторі, а багаторазове звернення в ході виконання тестових завдань до окремої групи семантичних об'єктів (навчальний предмет), призводить до досягнення рівня активності кожного майбутнього інженера.

В умовах освітньо-інформаційного середовища відбувається самопідготовка майбутніх інженерів за навчальними дисциплінами. Мета самопідготовки полягає у тому, щоб мати знання об'єктів, термінів, ключових ідей, алгоритмів і вміти ними оперувати. З часом інформація втрачається, тому у такому випадку використовується зворотній зв'язок. Рішенням проблеми забування стає завдання щодо зберігання даних про свій поточний стан знань в зашифрованому вигляді в особистому архіві освітньо-інформаційного середовища, що дозволяє майбутньому інженеру повернутися на будь-який етап своєї підготовки, а за бажанням, повторно пройти навчальний тест з будь-якої дисципліни, наприклад, перед заліком, іспитом тощо. При аналізі поточної успішності з конкретної навчальної дисципліни чи спеціальності в цілому, всієї студентської групи існує поточний файл ідентифікатора кожного майбутнього інженера чи всієї групи, в якому накопичена інформація про успішність кожного майбутнього фахівця. Зібрана інформація на даного майбутнього інженера (або всієї групи) аналізуються окремою програмою для виявлення семантичних об'єктів, які найбільш важкі для сприймання чи зовсім невідома. За списком таких об'єктів автоматично генерується навчальний матеріал для самостійної підготовки. Такий матеріал може бути початком лекцій та практичних занять з коментарем викладача.

Звіт про підготовку майбутнього фахівця будується в ході завершального експериментального тестування, яке може виконуватися в автоматизованій системі збору даних, при чому для різних рівнів підготовки (бакалавр, магістр) вводиться свій рівень порогового відсотка успішності. На відміну від

підручників в освітньо-інформаційному середовищі змістовні зміни (теорії, концепції, методи), що виникають в кожній навчальній дисципліні, здійснюються на рівні семантичних об'єктів і вказівки розділів дисципліни до яких вони належать. Зміст тестування знань і його зміна в повній мірі доступні викладачу навчальної дисципліни. Він може поступово наповнювати, уточнювати, розширювати, спеціалізувати, деталізувати, стилізувати інформацію майбутньому інженеру щодо тестування його знань. У цьому напрямі робота викладача полягає у:

- 1) наданні списку об'єктів для тестування в межах галузі знань по розділах;
- 2) перегляді наявних баз даних, визначення, виправлення невідповідності та їх доповнення;
- 3) наданні нових семантичних об'єктів та їх визначення;
- 4) наданні текстів, схем та малюнків до семантичних об'єктів для бази даних.

В освітньо-інформаційних середовищах закладах вищої освіти передбаченою міждисциплінарна інтеграція знань відповідних навчальних дисциплін шляхом асоціювання їх семантичних об'єктів, сутність якої полягає в першочерговому їх вивченні і усвідомленні майбутнім інженером специфіки відмінностей і ступеня взаємопроникнення смислів. Алгоритмічний прийом інтеграції знань складається у високому темпі пред'явлення і вирішення пунктів тестових завдань з різних дисциплін, що асоціативно пов'язує таку інформацію.

При розробці змісту міждисциплінарної інтеграції знань в умовах освітньо-інформаційного середовища щодо оцінювання якості підготовки викладач створює максимально деталізований план змісту інтегрованої навчальної дисципліни, уточнює його, змінює та формує нові розділи, підрозділи, параграфи; розробляє критерії оцінювання освітньої діяльності майбутніх фахівців; проводить апробацію і рецензування програмних засобів навчання; визначає педагогічну доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання; здійснює експертну оцінку навчального процесу та їх результатів. При цьому викладачу важливо: не упустити ключові інформаційні сегменти, гранично упорядкувати їх; надати визначення ключовим семантичним об'єктам, що лежать в основі логіки викладу навчальної дисципліни; розподіляти їх по розділах та підрозділах. Вказуючи аспекти професійних компетентностей викладач поступово накопичує об'єкти, які суттєво полегшають майбутньому інженеру самостійне вивчення складного навчального матеріалу. Пропонуючи майбутнім фахівцям варіанти відповідей в тестових завданнях важливо залишати головне, суть, ключову ідею, а також створювати специфічну інформацію для кожного випадку і розміщати її в базі даних як альтернативу. Такий підхід дозволить, на наш погляд, більш ефективно автоматизувати змістовне навчання майбутніх інженерів. Крім того, в процесі міждисциплінарної інтеграції знань виникає можливість удосконалити існуючі тестові завдання шляхом моделювання інтегрованого змісту завдань/питань, зробивши, тим самим, тестові завдання динамічними, із практично необмеженою кількістю можливих варіантів поточних параметрів, що дозволяє майбутньому інженеру визначати та формувати цілі й перелік функціональних завдань з відповідною класифікацією професійних завдань на першорядні та другорядні, а також послідовність їх вивчення в освітньому процесі.

Після оцінювання міжпредметно-інтегрованих знань викладач проводить підсумки освітньої діяльності майбутніх інженерів для отримання об'єктивного моніторингу сформованості відповідних компетентностей суб'єктів навчання протягом всього освітнього процесу та оформляє результати вимірювань. Таким чином, у ході реалізації освітніх задач викладач сприяє професійному зростанню суб'єктів навчання, мотивує майбутніх інженерів до формування професійних компетентностей та самовдосконалення; консультує та надає практичну допомогу майбутнім інженерам у підготовці до друку наукових статей, участі у наукових конференціях та олімпіадах тощо; розробляє дидактичні матеріали за відповідними напрямками та забезпечує індивідуальну підтримку щодо здійснення індивідуальних комунікацій. В той же час, викладач здійснює аналіз власної діяльності, вишукує ідеї для свого подальшого розвитку; моделює нові форми особистісної траєкторії розвитку майбутнього інженера, ініціює наукові дослідження серед майбутніх фахівців. Проектує освітні процеси, викладач розробляє, апробує та вдосконалює педагогічні технології, досліджує їх вплив на результати навчання; здійснює контроль за відповідністю особистої навчальної практики майбутніх інженерів, а також проведення науково-практичних конференцій, олімпіад, круглих столів, тренінгів, наукових гуртків та інших організаційних робіт; здійснює корекцію освітнього процесу. Крім того, науково-методичне та інформаційне забезпечення також залишаються в зоні діяльності викладача. Він організовує й координує роботу студентських гуртків, творчих та динамічних груп, курирує навчальну практику, створює спільне комунікаційне середовище для майбутніх інженерів (форуми, списки розсилки, електронну дошку оголошень), здійснює керівництво мережних подій. У компетенції викладача знаходиться модераторія веб-конференцій, вебінарів, коучинг-лекцій, студентських олімпіад із фахових дисциплін, навчальний матеріал яких добирається за принципами: побудови змісту навчальної дисципліни, наукової обґрунтованості, доступності, урахування рівня попередньої підготовки майбутніх інженерів, системності, єдності навчання і виховання. Разом із урахуванням принципу доступності, зміст навчальної дисципліни має складатися так, щоб активізувати пізнавальну діяльність майбутнього інженера; щоб навчальний матеріал сприяв розвитку мислення, пам'яті, емоцій майбутніх інженерів; формував позитивні мотиви освітньої діяльності і, в той же час, щоб освітній процес був зрозумілим, відповідно – зростала зацікавленість. Для досягання такої мети викладачем використовується постійний зворотній зв'язок.

Висновки

Таким чином, особливістю даного феномена є стрімкий розвиток інформаційних технологій, широке поле соціально-економічних інтеграційних процесів між державами, що детермінує концептуалізацію і матеріалізацію наукових ідей, які стосуються системи освіти в цілому. Осмислення освітніх парадигм з позиції системи цінностей, які орієнтовані на становлення Людини, її гідного існування у світовому просторі, обумовлені потребою сучасному суспільству розвинених, ініціативних, творчих фахівців, котрі здатні до постійного вдосконалення своєї особистості та професійної діяльності. Отже, для систематизації професійних знань в освітньому процесі технічного університету в умовах освітньо-інформаційного середовища слід розглядати визначені педагогічні парадигми у взаємозв'язку одна з одною.

Наукові джерела

Булгакова, Н. Б. Вища освіта і Болонський процес. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посіб. К. : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друку», 2009, с. 84.

Калашнікова, С. А. Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири. К. : Вища освіта України, № 2, 2012, С. 80-84.

Кнодель, Л. В. Педагогіка вищої школи : посіб. для магістрів. К. : Вид. Паливода А. В., 2008, с. 134.

Красюк, Ю. М., Задорожня, Т. М. Комплексне використання комп'ютерного тестування для організації попереднього контролю знань студентів при навчанні економічної інформатики. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Освітні вимірювання в інформаційному суспільстві». К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010, С. 65-66.

Кремень, В. Г. Нові вимоги до якісної освіти. К. : Освіта України, № 45-46, 2006, С. 6-7.

Кучерявий, А. О. Принципи реалізації технології управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів. Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія "Педагогіка, психологія і соціологія" : збірник наукових праць. Донецьк, випуск 1 (15), Ч. 2, 2014, С. 132-136.

Лузік, Е. В., Свтух, М. Б., Дибкова, Л. М. Інноваційні методи оцінювання навчальних досягнень. Монографія. К. : КНЕУ, 2010, с. 248.

Лузік, Е. В. Інтегративний навчальний курс як теоретико-методологічна основа професійного становлення творчої особистості фахівця в системі вищої технічної освіти. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. К. : Вид-во НАУ «НАУ-друку», вип. 3, 2010, С. 4-12.

Лузік, Е. В., Зарубінська, І. Б., Рахманов, В. О. Соціальна відповідальність авіадиспетчерів. Людський чинник в аеронавігації : навч. посіб. К. : НАУ, 2017, с. 240.

Ортинський, В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : Центр учбової літератури, 2009, с. 472.

Палеха, Ю. І., Герасимчук, В. І., Шиян, О. М. Основи психології та педагогіки : Навч.-метод. посібник.– 2-ге вид., доп. К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2005, с. 164.

Пашенко, М. І., Красноштан, І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К. : ЦУЛ, 2014, с. 226.

Рахманов, В. О. Використання освітньо-інформаційного середовища у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. праць. К. : НАУ, вип. 5 (1), 2014, С. 113-117.

Рахманов, В. О. Методичні засади підготовки студентів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (41), Issue: 86, 2016, С. 37-41.

Туркот, Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. К. : Кондор, 2011, с. 628.

Хмеловська, С. О., Деркач, Т. М., Стець, Н. В. Методика викладання хімії: навчальний посібник. Д. : Вид-во ДНУ, 2011, с. 252.

Чередниченко, Г. А., Шапран, Л. Ю., Куниця Л. І. Застосування мультимедійних технологій у процесі навчання іноземним мовам. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України, вип. 155, Ч. 1, 2010, С. 184-192.

Чуприкова, Н. И. Всеобщий универсальный дифференциально-интеграционный закон развития как основа междисциплинарной парадигмальной теории развития. Теория развития: дифференциально-интеграционная парадигма. М. : Языки славянских культур, 2009, С. 7-16.

Шерман, М.І. Перспективи підготовки державних службовців до міжнародної інформаційної діяльності. Педагогічний альманах : збірник наукових праць. Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», випуск 41, 2019, С. 163-175.

Buxeda, R., Jimenez, L., Morell, L. Transforming an engineering course to enhance student learning. Proceedings of 2001 international conference on engineering education, session 7B5. Oslo/Bergen, Norway, 6-10 August 2001, 2001, P. 8-11.

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik O., Sendurur E., Sendurur P. Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. Computers & Education, V. 59, 2012, P. 423 - 435.

Patterson, D. A. Impact of a multimedia laboratory manual: Investigating the influence of student learning styles on laboratory preparation and performance over one semester. Education for Chemical Engineers, V. 6, 2011, e10-e30.

Spanjers, I. A. E., Van Gog, T., Wouters, P., Van Merriënboer, J. J. G. Explaining the segmentation effect in learning from animations: The role of pausing and temporal cueing. *Computers & Education*, V. 59, 2012, P. 74–280.

Standards for Technology literacy: Content for the study of technology education, association and its technology for all American Project, Reston. Virginia, 2000, P. 248.

Tuvi-Arad, I., Nachmias, R. A study of web-based learning environments focusing on atomic structure. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, V. 22, 2003, P. 225–24.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Рахманов В.О.

Доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. У роботі розглянуто використання освітньо-інформаційного середовища при підготовці майбутніх інженерів, яке охоплює предмети, уявлення, поняття, установки, стереотипи, особистісні зміни у навчанні. В умовах освітньо-інформаційного середовища майбутній інженер розвивається як носій суб'єктного досвіду. Створюється сучасний тип відносин викладача і майбутнього інженера в лекційно-практичній системі навчання за допомогою інформаційних систем, що характеризуються орієнтацією на індивідуальність. У професійній діяльності майбутній інженер діє не за стороннім, а за власним планом, створеним або перетвореним у процесі активної творчої діяльності, прогножуючи, передбачаючи, обґрунтовуючи відповідним чином результат. Діючи у відомій йому сфері, доповнюючи запропоновану ситуацію, приміряючи відомі способи дії до нетипового завдання, майбутній інженер поступово приходить до думки, що потрібна відповідна інформація, яка необхідна для виконання поставленого завдання, спираючись на суб'єктний досвід пошукової діяльності. Розв'язування професійних задач в умовах освітньо-інформаційного середовища сприяє не лише формуванню особистісно-інтегрованих знань, умінь і навичок, але й допомагає формуванню тих якостей його особистості, які необхідні в майбутній фаховій діяльності. Розроблена система навчання привчає майбутніх інженерів до свідомої й активної праці, оскільки в неї майже немає можливості ухилитися від виконання навчальних завдань. У відповідних умовах усувається вплив випадкових факторів, а підсумкова оцінка контролю знань є об'єктивною тому, що базується на оцінюванні всіх видів робіт за всіма темами курсу протягом тривалого часу.

Ключові слова: індивідуалізація процесу підготовки, майбутні інженери, освітньо-інформаційне середовище, особистісна стратегія навчання.

Abstract. The work examines the use of an educational and informational environment in the training of future engineers, which covers subjects, ideas, concepts, attitudes, stereotypes, personal changes in education. In the educational and informational environment the future engineer develops as a carrier of subjective experience. A modern type of relations is created between the teacher and the future engineer in the lecture-practical system of learning using information systems. These relationships are characterized by orientation towards individuality. In the situation of choosing a professional activity, the future engineer does not act on the outside, but on his own plan, created or converted in the process of active creative activity, predicting, predicting, substantiating the result accordingly. Acting in a field known to him, complementing the situation, trying out the known ways of acting to a non-typical task, the future engineer gradually comes to the idea that the relevant information necessary for the accomplishment of the task is needed, based on the subject experience of the search activity. The solving of professional problems in the educational and informational environment helps not only the formation of knowledge, skills and abilities, but also helps in the process of self-creation of those qualities of his personality, which are necessary for future professional activity. The developed system accustoms future engineers to conscious and active work, since it almost has no opportunity to evade performance of educational tasks. In appropriate conditions, the influence of random factors is eliminated, and the final score is objective because it is based on the assessment of all types of work with all the topics of the course over a long period of time.

Keywords: individualization of the process of preparation, future engineers, educational and informational environment, personal strategy of training.

РОЗДІЛ 5. ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ, МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ковальчук В.І.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти і технологій сільськогосподарського виробництва, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна
ORSID.ORG/ 0000-0002-5006-573X

Сорока В.В.

Доктор філософії, викладач ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка», м. Глухів, Україна
ORSID.ORG/0000-0001-7869-6173

Сьогодні усі сфери економіки переживають цифрову трансформацію. І освіта – не виняток. Ринок праці вимагає якісно іншого змісту підготовки випускників. Цифровізація впливає як на зміст освіти, так і на його організацію. Ці процеси мають змішані наслідки для позиціонування як закладів освіти в цілому, так і для викладацького складу зокрема. Необхідні компетентності найчастіше набуваються фахівцями поза стінами закладів освіти, оскільки освітні програми найчастіше не встигають за динамікою розвитку технологій. Викладач з носія знань та навичок, які він передає здобувачам освіти, перетворюється на штурмана, який допомагає орієнтуватися у великих обсягах знань. Ця тенденція особливо яскраво проявляється в процесі реформування системи вищої освіти.

У розвитку цифрового суспільства якісна освіта стає одним із головних чинників успіху, а викладач є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін. Ефективно здійснювати освітній процес, забезпечувати відповідальне використання цифрових технологій для управління інформацією, комунікацією, створення контенту здатна лише інформаційно грамотна особистість. Цифрова компетентність і готовність до застосування цифрових технологій є складниками фундаментального ядра, що забезпечує найбільш ефективний шлях професійного розвитку фахівців упродовж життя, які володіють універсальним інструментом успішної професійної діяльності в будь-якій сфері.

1. Цифровізація освіти та цифровий розрив

Проникнення цифрових технологій у всі сфери життя вимагає від педагога нового підходу до забезпечення якості освіти. Сьогодні елементарної грамотності, що формується існуючою системою освіти, недостатньо. Понад 50% працівників виконують роботу, яка вимагає рівня грамотності, що може бути легко замінений комп'ютером. Лише 13% з них мають рівень грамотності, що перевищує рівень інтелектуальних комп'ютерних систем. У той же час, частка працівників із високим рівнем загальної грамотності значно нижча. Сучасна система освіти потребує змін відповідно до сучасного процесу цифровізації (Каракозов 2016, 7-19).

Цифрова революція створює можливості для вирішення багатьох професійних завдань. Продуктивність інтелектуальної праці людини, яка вміло використовує цифрові технології та інструменти у своїй роботі, значно зростає. Політики та економісти часто вважають, що подібний ефект має спостерігатися й у сфері освіти, а єдина перешкода на шляху підвищення якості освіти – технологічний цифровий розрив, спричинений нестачею засобів цифрових технологій. Вітчизняний і міжнародний досвід показує, що наявність та застосування учасниками освітнього процесу цифрових технологій є необхідною, але недостатньою умовою для підвищення ефективності освітньої діяльності (Толмач 2021, 159-171).

Розширення доступу до інтернету та мобільних пристроїв (ноутбуки, планшети, смартфони та ін.) допомагає подолати цифровий розрив між тими, хто має доступ до цифрових технологій, та тими, хто цього не має. У найближчі роки цей розрив перетвориться з істотного фактора на незначний. У міру подолання «технологічного цифрового розриву» зростає і нова «цифрова прірва», яка пов'язана з нерівністю між тими, хто здатний творчо використовувати цифрові технології до виконання нестандартних робіт, таких як дослідження, спостереження, конструювання, і тих, хто здатний використовувати цифрові технології лише для виконання рутинних операцій (Подцероб 2017). Нова «цифрова прірва» зростає у всіх галузях, де формуються цифрові технології, серед представників усіх соціальних груп, і це стосується й закладів освіти. Подолання нового цифрового розриву пов'язане з оновленням контенту і стає одним з актуальних завдань освіти.

Сьогодні комп'ютер стає першим універсальним масовим інструментом для роботи з усіма видами інформації. Сучасні комп'ютерні програми дозволяють по-новому працювати із зображенням, звуком, відеоматеріалами та текстами, з розрахунками, з інформаційними моделями різних об'єктів та ін. Співробітникам управління освіти та методистам найближчими роками доведеться змінити традиційні погляди на результати навчання з урахуванням масового поширення нових цифрових інформаційних

інструментів. Вони повинні будуть переглянути рішення, що використовуються для перевірки досягнення необхідних освітніх результатів і визначення змісту загальної освіти.

Одним із гарних рішень упровадження цифрових технологій є створення в закладі освіти цифрового освітнього середовища, що сприятиме підвищенню якості та ефективності освітнього процесу за рахунок використання можливостей сучасних цифрових технологій; розширенню та поглибленню міжпредметних зв'язків, інформаційно-методичної підтримки викладачів і здобувачів освіти; можливостей комунікації та співпраці на основі цифрових пристроїв [70]. Функціональні компоненти цифрового освітнього середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти представлені у вигляді схеми на рис. 1.

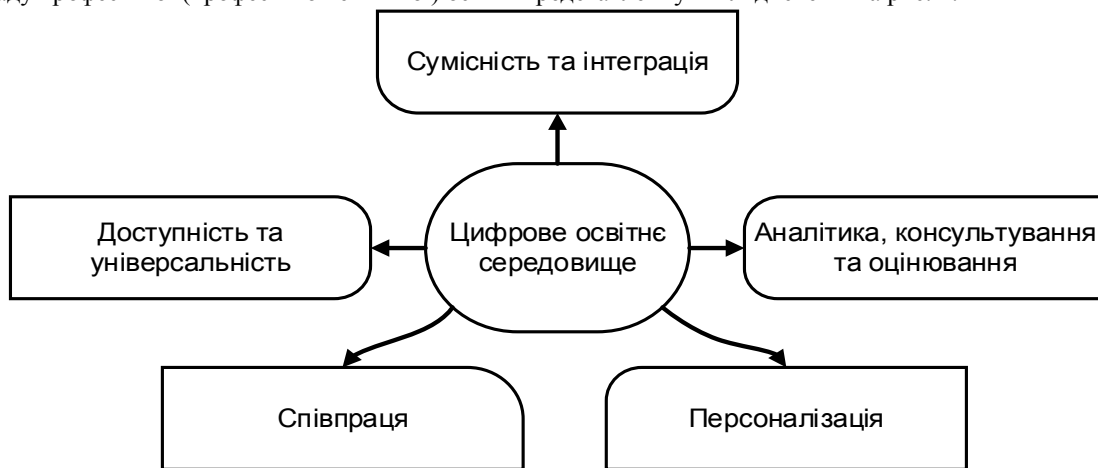


Рис. 1. Компоненти цифрового освітнього середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти

Сумісність та інтеграція передбачає створення електронного методичного забезпечення закладу професійної (професійно-технічної) освіти, оформленого у вигляді доступу до електронних підручників і навчальних посібників, словників та енциклопедій. Має відкритий доступ до електронних бібліотек, що дозволяє використовувати повнотекстові інформаційні ресурси, представлені в електронному форматі, добір яких відбувається завдяки системі пошуку необхідних матеріалів (Коневщинська 2014, 33-41).

Персоналізація: Особистий кабінет педагога дає змогу розміщувати та створювати навчальний контент, який може включати в себе різні індивідуальні завдання, завдання для групової роботи та дозволяє створити електронні навчальні курси, доступ до яких мають лише здобувачі освіти цього педагога; особистий кабінет здобувача освіти дозволяє отримувати доступ до електронних навчальних курсів, що є аналогом навчальної дисципліни та має відповідну їй назву. Усередині електронного навчального курсу зібрані всі навчальні матеріали з дисципліни, а також завдання та тести для самостійної роботи. Електронні навчальні матеріали, що розміщені в курсі, можна завантажити та переглянути у зручний час.

Аналітика, консультування та оцінювання навчання відбувається через особистий кабінет педагога і здобувача освіти. Педагог з особистого кабінету надсилає завдання із самостійної роботи та проходження контролю в особистий кабінет здобувача освіти, які виконуються у визначених формі та терміни. З особистого кабінету є можливість задавати питання й отримувати відповіді. Оцінки за кожне виконане завдання та підсумкові бали за електронний курс доступні здобувачам освіти у вигляді електронної зведеної відомості чи електронного журналу (Кузьмінська 2016, 121-132).

Співпраця передбачає функціонування системи обміну досвідом застосування цифрових технологій в освітньому процесі. Включає в себе демонстрацію застосування готових цифрових підходів, форм, способів, методів навчання, виховання в освітньому процесі та надання при необхідності методичної підтримки іншими користувачами, головною метою якої є консультативна допомога у процесі розуміння цілей застосування цифрового педагогічного досвіду, необхідності використання та порядку розробки цифрового методичного забезпечення (Lynch 2019).

Доступність та універсальний дизайн спрямовані на використання цифрових технологій (у вигляді єдиного порталу, сайтів чи персональних сторінок), оптимізованих для використання й доступу з різних пристроїв, щоб компоненти цифрового освітнього середовища були однаково доступні та зрозумілі всім учасникам освітнього процесу і відповідали вимогам спільного користування (Азін 2013, 128).

Цифрові технології швидко поширюються та оновлюються (високошвидкісний інтернет; високопродуктивні цифрові мобільні пристрої – смартфони, планшети тощо; інструменти Web 2.0 – блоги, вікі, соціальні мережі тощо; хмарні сервіси – Google, Office 365 тощо, нове покоління пристроїв віртуальної реальності та штучного інтелекту. Сьогодні вже активно розвиваються і впроваджуються технології Web 3.0. Це відкриває необмежені можливості доступу до цифрових інструментів, матеріалів і сервісів. Здобувачі освіти та викладачі отримують безпрецедентний контроль над своїм інформаційним простором та його спільним використанням, формування інтересу до навчання, змістовного навчання.

Цілком очевидно, що здобувачам освіти і педагогам надається безліч конкуруючих джерел: цифрові освітні ресурси, навчальні програми, онлайн-курси та різні онлайн-сервіси. Цифрові джерела, доступні через інтернет, налічують сотні тисяч освітніх матеріалів, завдяки яким з'являється реальна можливість добирати навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб здобувачів, диференціювати їх навчальну роботу, домагатися повноцінного досягнення кожним з них необхідних освітніх результатів. Основним засобом фіксації змісту освіти у закладі освіти мають стати вимоги до освітніх результатів – нормативи освітніх досягнень. Члени науково-педагогічного колективу повинні визначати та затверджувати їх для кожної предметної галузі з урахуванням чинного законодавства, регіональних нормативів і місцевих умов. Результати навчання, що формально фіксуються у навчальних програмах, не завжди відомі та зрозумілі здобувачам, частина не достатньо співвіднесена із завданнями, що пропонуються при проведенні атестації. Освітні результати різних дисциплін не завжди узгоджуються і за змістом, і за часом їх досягнення. Їхній опис, зазвичай, не операціоналізовано. У результаті, вони непомітно впливають на відбір навчального матеріалу. Потрібно переходити до використання процедур педагогічного дизайну, переглянути практику планування освітньої роботи, а використання цифрового освітнього середовища допомагає цьому (Заїка та Сорока 2020, 130-139).

Слід зазначити, що цифрові технології забезпечують масу можливостей для покращення освіти, але їхня інтеграція в навчальний процес далеко не проста. Саме собою оснащення закладів освіти цифровими технологіями не веде до підвищення освітніх результатів. Цифрову трансформацію освіти можна уявити як вирішення проблем подолання цифрового розриву. В основі системи освіти – інформаційне виробництво, яке завжди здійснюється в інформаційному середовищі. Останні десятиліття ми спостерігаємо перехід від «паперового» до «цифрового» інформаційного освітнього середовища. На різних етапах розвитку цей перехід називали комп'ютеризацією, інформатизацією, а сьогодні – цифровізацією відповідної галузі людської діяльності.

Таким чином, основу для використання цифрових технологій у професійній освіті формує новий етап цифрової революції, що розгортається, і який робить цифрові технології загальнодоступним і надійним засобом вирішення поставлених завдань. Суть цифрової трансформації освіти – рух до персоналізації освітнього процесу на основі використання цифрових технологій. Її головна особливість у тому, що цифрові технології допомагають використовувати нові педагогічні практики (нові моделі організації та проведення навчальної роботи), які раніше не могли зайняти гідне місце у масовій освіті через складність їх здійснення засобами традиційних «паперових» інформаційних технологій. Минулого десятиліття цифрові технології допомогли поліпшити повсякденну роботу сучасних високотехнологічних виробництв, підприємств сфери обслуговування та органів державного управління. У наступному десятилітті вони допоможуть покращити роботу освітніх організацій завдяки новим досягненням у сфері інформаційних і комунікаційних технологій.

2. Класифікація освітніх цифрових технологій

Процес професійної підготовки характеризується цілеспрямованістю й організованістю. Основною його метою є формування загальнопрофесійних, ключових і професійних компетентностей. Перспективною спрямованістю результату підготовки здобувача освіти є його професійно-особистісна та соціальна реалізація, навчання та самоосвіта впродовж життя. Процеси цифровізації, що охоплюють різні сфери діяльності суспільства, вимагають використання інноваційних освітніх цифрових технологій як засобів, що дозволяють реалізувати якісну освіту випускника та забезпечити його конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Однією з особливостей сучасного процесу навчання здобувачів професійної освіти є впровадження й використання цифрових технологій, багато з яких мають такі дидактичні властивості:

- свобода пошуку різної інформації в глобальній мережі, персональність (необмежені можливості для індивідуалізації згідно з потребами й особливостям здобувачів освіти);
- інтерактивність (забезпечення багатосуб'єктності в процесі навчальної взаємодії);
- мультимедійність (комплексне задіяння різних каналів сприйняття інформації);
- гіпертекстовість (вільне переміщення по тексту, використання перехресних посилань, довідковий характер інформації і т. п.);
- субкультурність (відповідність звичної картини світу для цифрового покоління) (Ковальчук та Сорока 2021, 1-20).

Технологія навчання – сукупність методів, прийомів, засобів, що забезпечують:

- 1) здійснення цілеспрямованого, організованого, планомірного і системного процесу оволодіння знаннями, уміннями й навичками в конкретній галузі знань, наукових досягнень, техніки;
- 2) формування умов для реалізації потреб процесу навчання, самонавчання й самоконтролю (Гвильдис 2015, 22).

Важливу роль у процесі підготовки фахівців відіграють цифрові освітні технології навчання (змішане навчання, мобільне навчання, гейміфікація, хмарні технології, електронне (онлайн) навчання та ін.), що базуються на використанні технічних засобів і спеціалізованого інтерактивного устаткування (стаціонарні комп'ютери чи ноутбуки, планшети, робототехнічні набори, інтерактивні дошки, електронні фліпчарти, інтерактивна панель, інтерактивна підлога, інтерактивні куби та ін.).

У сучасній освіті використовують ряд цифрових інструментів, а саме:

1. Інструментальне програмне забезпечення для створення електронних навчальних матеріалів (підручників, посібників, задачників, віртуальних тренажерів, систем контролю знань, віртуальних лабораторних практикумів, навчальних курсів).

2. Програмно-інформаційні продукти (довідник, енциклопедія, інформаційно-пошукова система, експертна система).

3. Цифрові засоби навчання (електронний підручник, посібник, навчальна система, система контролю знань, засоби практичної підготовки, віртуальні тренажери та лабораторні практикуми).

4. Платформи для розміщення навчальних матеріалів (надання доступу до цих матеріалів) і обліку діяльності здобувачів освіти.

5. Платформи для інтерактивної взаємодії учасників освітнього процесу (вебінари, форуми, чати, соціальні мережі і т. п.).

6. Спеціалізовані інформаційні ресурси (віртуальна бібліотека, пошукова система, сервіси розсилки інформації, інтернет-трансляції).

За своїм методичним призначенням цифрові освітні технології та їх компоненти можна класифікувати на:

- навчальні (формування знань, умінь, навичок навчальної або практичної діяльності, забезпечення необхідного рівня засвоєння навчального матеріалу);

- тренажери (відпрацювання різного роду вмінь й навичок, повторення або закріплення матеріалу);

- контролювальні (контроль, вимірювання або самоконтроль рівня оволодіння навчальним матеріалом);

- інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові (надання відомостей, формування вмінь і навичок систематизації інформації);

- демонстраційні (візуалізація досліджуваних об'єктів, явищ, процесів із метою їх дослідження та вивчення);

- імітаційні (подання певних аспектів реальності для вивчення її структурних або функціональних характеристик);

- лабораторні (проведення віддалених експериментів на реальному обладнанні);

- моделювальні (моделювання об'єктів, явищ, процесів із метою їх дослідження та вивчення);

- розрахункові (автоматизація різних розрахунків й інші рутинні операції);

- навчально-ігрові (створення навчальних ситуацій, у яких діяльність здобувачів освіти реалізується в ігровій формі);

- комунікаційні (організація спілкування педагогів, здобувачів освіти, фахівців, громадськості, доступ педагогів і студентів до необхідних інформаційних ресурсів);

- інтегровані (поєднують комплекс інтегрованих засобів, що задовольняють широкий спектр потреб освітнього процесу).

Для досягнення максимального результату при використанні цифрових технологій і їх цільового використання освітні цифрові засоби та інструменти можна класифікувати за низкою ознак:

1. За педагогічними завданнями, які можна розв'язати:

- засоби, що забезпечують базову підготовку (електронні підручники, навчальні системи, системи контролю знань);

- засоби практичної підготовки (задачники, практикуми, віртуальні конструктори, програми моделювання, тренажери);

- допоміжні засоби (енциклопедії, вікіпедії, словники, комп'ютерні ігри, мультимедійні навчальні заняття);

- комплексні засоби (дистанційні навчальні курси).

2. За функціями в організації освітнього процесу:

- інформаційно-навчальні (електронні бібліотеки з періодичними виданнями, словниками, довідниками, навчальні комп'ютерні програми, інформаційні консультативні системи);

- інтерактивні (електронна пошта, засоби конференцв'язку);

- пошукові (каталоги, пошукові системи).

3. За типом інформації:

- інформаційні цифрові ресурси з текстовою інформацією (підручники, навчальні посібники, задачники, довідники і т. п.);

- інформаційні цифрові ресурси з візуальною інформацією (фотографії, портрети, ілюстрації, відеофрагменти процесів і явищ, демонстрації дослідів, відеоекскурсії, схеми, діаграми);

- інформаційні цифрові ресурси з аудіоінформацією (звукзаписи роботи машин і механізмів, процесів та явищ природи, синхронізовані аудіооб'єкти);

- інформаційні цифрові ресурси з комбінованою інформацією.

4. За формами застосування в освітньому процесі:

- аудиторні;

- позааудиторні.

5. За формою взаємодії зі здобувачем освіти:

- засоби з асинхронним режимом зв'язку – «offline» (оцінювання результатів здійснюється викладачем із коментарями, роботою над помилками);
- засоби із синхронним режимом зв'язку – «online» (проводиться на комп'ютері в інтерактивному режимі, результат оцінюється автоматично системою).

Цифрові інструменти можуть бути представлені як окремими програмними продуктами, так і бути частково реалізовані в одному з них. Логічно, що їх інтеграція відбувається навколо платформи для розміщення матеріалів. Вона може бути представлена в мережі, унаслідок чого учасники освітнього процесу отримують можливість електронного навчання «через одне вікно». Така платформа називається «Система управління навчанням». Зазвичай, саме ці системи використовують найчастіше для дистанційного чи змішаного навчання або для дистанційної підтримки освітнього процесу.

Система управління навчанням (LMS – Learning Management System) – це мережева платформа, що дозволяє:

- розміщувати електронний навчальний матеріал різних форматів;
- розмежовувати доступ до навчального матеріалу;
- здійснювати контроль за ходом вивчення матеріалу і виконання завдань;
- організовувати взаємодію учасників освітнього процесу засобами мережеских комунікацій;
- розробляти електронний навчальний матеріал.

На сьогодні популярними є такі LMS: Moodle, Open edX, Learn Amp, Agylia, Skolera, Talent LMS та ін.

Хмарні технології – це сервіс, який дозволяє віддалено використовувати засоби оброблення та зберігання даних. Під хмарними технологіями розуміють модель зручного мережевого доступу до загального фонду обчислювальних ресурсів, який можна швидко надати при мінімальних управлінських зусиллях і взаємодії з постачальником.

У зв'язку з хмарними технологіями розглядають поняття «хмарно орієнтоване навчання», під яким розуміють сукупність методів, засобів і прийомів діяльності, що використовують для: організації та супроводу освітнього процесу; збирання, систематизації, зберігання, оброблення, передавання, представлення узагальнень і даних навчального призначення; застосування динамічного масиву віртуалізованих апаратних та програмних ресурсів, доступних через мережу незалежно від термінального пристрою.

Привабливими є хмари для створення інформаційного середовища, що має низку властивостей: масштабованість, самообслуговування, універсальний доступ по мережі, об'єднання ресурсів, програмованість (Носенко 2016, 73).

Однією з цифрових технологій, використовуваних в освітньому середовищі, є адаптивне навчання, коли комп'ютер використовується в ролі провідного навчального інтерактивного пристрою.

Метою створення адаптивної навчальної системи є розширення її можливостей за рахунок індивідуалізації моделі здобувача з використанням адаптивного навчання, адаптивного тестування й адаптивної навігації в навчальному матеріалі, організація взаємодії з конкретним здобувачем освіти для адаптації навчального матеріалу відповідно до його потреб.

Використання адаптивних методів є необхідним тоді, коли навчальна система обслуговує здобувачів із різними цілями, мотивацією, рівнем знань і досвідом, коли вона є розподіленою в гіперпросторі.

Серед онлайн-технологій важливу роль відіграє технологія гейміфікації, що використовується з дидактичною метою. У ній застосовуються механізми, які застосовують у відеоіграх, наприклад: бали, рівні, список лідерів, нагороди, виклики.

Одним із варіантів гейміфікації є вебквести. Ця технологія дозволяє інтегрувати ресурси інтернету та цифрові технології в освітній процес й ефективно формувати з їх допомогою відповідні компетентності. Також така технологія дозволяє організувати науково-дослідну діяльність студентів. Використання технології веб-квестів допомагає педагогам вирішувати такі завдання: з підвищенням мотивації поліпшувати навчальні досягнення, використовувати методи графічної візуалізації в навчанні, формувати інформаційну культуру, опановувати творчі завдання, оптимізувати навчальну діяльність.

Останнім часом навколо нас багато розумних речей – від смартфонів та годинників до автомобілів і будинків. Новий рівень комунікації та управління освітнім процесом забезпечується шляхом використання мобільних пристроїв для зв'язку між учасниками освітнього середовища. Зараз наявність усього лише смартфона дозволяє навчатися в зручний час і спосіб.

У сучасній освіті тенденція застосування мобільного навчання вимагає нового погляду на освітній процес із методичної точки зору. Аналіз результатів спостережень за навчанням із використанням мобільних цифрових пристроїв (негбуки, смартфони, планшети) дозволяє виокремити ряд важливих напрямів, що значно підвищують ефективність викладання і водночас сигналізують про потребу перегляду традиційних підходів до навчання: індивідуалізація навчання; швидкий зворотний зв'язок; ефективне використання навчального часу; неперервність освітнього процесу; якісно новий рівень управління ним (Терещук 2016, 178-180).

Штучний інтелект – це технологія, яка використовується при вирішенні «інтелектуальних» завдань, і всі її розробки спрямовані на створення програм для розпізнавання образів, систем для автоматичного керування автомобілем, машинного перекладу і т. п. В освіті застосовується навчальна програма, яка

підсилює інтерактивність й інтелектуальну складову, характерну для педагога. Інтелектуальні освітні програми та експертні системи є дуже перспективними, вони швидко розвиваються й поширюються.

Блокчейн – технологія, що забезпечує зберігання даних і має розподілений ресурс. Вона гарантує безпеку зберігання даних у цифровому форматі, а також здійснює контроль за їх зміною. У системі освіти блокчейн використовується для зберігання інформації про екзамени, видані дипломи чи сертифікати, інформацію про які можна отримати негайно, переконавшись в її справжності та не вдаючись до архівних даних на паперових носіях (Сорока 2020, 173-176).

Поширення набувають технології віртуальної реальності: звичайна (класична) віртуальна реальність (Virtual Reality – VR), де здобувачі освіти взаємодіють або занурюються у віртуальний світ за допомогою комп'ютерної програми; доповнена або комп'ютерно опосередкована реальність (Amended Reality – AR), де здійснюється генерація та накладання комп'ютером інформації зверху на зображення реального світу; змішана реальність (Mixed Reality – MR), де реальний світ пов'язаний з віртуальним, і вони об'єднані між собою.

Цифрові технології мають великий потенціал для розвитку освіти та підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в сучасних умовах ринку праці.

3. Формування готовності до застосування освітніх цифрових технологій майбутніми педагогами

Основна роль у підготовці кадрів для економіки належить закладам професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти. Таким чином, їх головним завданням є підготовка необхідної кількості кваліфікованих і адаптованих до сучасних вимог ринку праці фахівців.

Переважання традиційного типу навчальної взаємодії, де розведені позиції викладача й здобувача освіти, де активність другого регламентується в межах імітації дії викладача, підручника чи наслідування заданих зразків, породжує репродуктивну форму засвоєння досвіду, звужує спектр мотивів навчання і виховує пасивну, неініціативну і некритичну особистість.

Орієнтованість освітнього процесу на формування в майбутніх фахівців навичок застосування цифрових технологій у професійній діяльності потребує відповідних змін в організації навчання. Для початку зауважимо, що в поняття «організація навчання» ми включаємо методи, методичні прийоми, форми та засоби навчання.

На нашу думку, провідна роль в організації навчання належить активним методам. Така позиція пояснюється усвідомленням і визнанням того факту, що характер провідного типу навчальної взаємодії не лише відіграє важливу роль для особистості, яка навчається, але й має серйозні соціальні наслідки.

Для цього необхідно залучити здобувачів освіти до самостійної діяльності – учіння, імітуючи практику, підсилюючи можливості аналізу та синтезу явищ і процесів. Застосування цифрових технологій (комп'ютерних тренажерів, відеоматеріалів, різних програмних засобів, графічних і текстових редакторів, онлайн-сервісів і платформ тощо) дозволяє це реалізувати.

Розвиток мотивації

Для розвитку мотивації доцільними є такі прийоми стимулювання пізнавального інтересу, що викликають позитивні емоції (образність та емоційність викладу навчального матеріалу, його новизна, актуальність, практична значущість, зв'язок із життям, унікальні факти, навчальні дискусії й диспути, проблемні запитання тощо). Не менш важливими є й такі методи, як роз'яснення, вимога, систематичний контроль, чітке визначення мети і результатів діяльності, критеріїв оцінювання.

Розширити уявлення здобувачів освіти про можливості відповідних засобів навчання та сприяти формуванню стійкої мотивації в зазначеному напрямі дозволить використання викладачами створених дидактичних матеріалів (Биков 2019). Іншими словами, систематичне використання широкого різноманіття цифрових технологій педагогами сприятиме мотивації на їх подальше використання здобувачами освіти.

В свою чергу проєктні технології спрямовані на стимулювання мотивації до навчання, дають можливість наповнити навчання професійним контекстом і сформувати здатність здобувачів освіти до самовдосконалення, продуктивної діяльності, розвивають їх креативність, комунікативність, самостійність та дослідницькі компетентності.

Використання цифрових технологій є обов'язковою умовою сьогодення щодо підготовки майбутніх фахівців. Використання сучасних цифрових середовищ в освітньому процесі дає змогу формувати загальні та фахові компетентності, налагоджувати самостійне навчання здобувачів освіти, сприяти взаємодії з викладачами, мати доступ до систематизованого навчально-методичного матеріалу (Kovalchuk, Soroka and Zaika 2020, 481-492).

Ефективним засобом мотивації й освітньої самореалізації здобувача є можливість розміщення в мережі Інтернет власних матеріалів, самостійно створеної інформації. Можливість демонстрації здобувачами продуктів своєї освітньої діяльності створює широкі передумови для їх колективного обговорення, розвитку та експертного оцінювання творчих досягнень.

З використанням ігрових технологій викладач отримує дієвий спосіб формування мотивації навчання, творчого осмислення матеріалу, ситуативного закріплення знань (Ковальчук 2017, 56). Ігрові методи необхідні в рамках викладання предметів, що мають практичну складову.

Якість професійної підготовки можливо підвищити за рахунок поєднання сучасних педагогічних технологій з цифровими, включенням в освітній процес комп'ютерних вебквестів, що дозволить розвивати навички освітньої діяльності; формувати позитивне емоційне ставлення до процесу пізнання, підвищити

мотивацію до навчання, якість засвоєння знань з предмета; розвивати творчий потенціал здобувачів; формувати загальні вміння оволодіння стратегією засвоєння навчального матеріалу.

Отже, для підвищення внутрішньої мотивації здобувачів освіти до застосування цифрових технологій доцільним є:

1. Популяризація освітніх цифрових трендів, інноваційних педагогічних технологій та методів шляхом демонстрації прикладів і результатів їх практичного застосування під час викладання дисциплін.

2. залучення здобувачів освіти до створення та виконання завдань з використанням цифрових інструментів.

3. Проведення майстер-класів та тренінгів щодо використання цифрових технологій для вирішення певних педагогічних завдань: роботи з електронним контентом; візуалізації; спільного письма; управління проектами; формування оцінювання; дослідження та пошуку; роботи з мобільними пристроями; спілкування та обміну повідомленнями; здійснення управління процесом навчанням і т. п.

4. запровадження системи заохочення здобувачів освіти, які активно долучаються до освітнього процесу з використанням цифрових технологій.

5. Використання технологій адаптації комп'ютерних ігрових методів у освітній процес (гейміфікації) для більшого залучення студентів до процесу освіти.

6. Проблемне подання матеріалу, а не повідомлення «готового знання».

7. Уведення в освітній процес комп'ютерних вебквестів.

8. Організація спеціальних заходів – тренінгів, основу яких становить виконання комплексу вправ, спрямованих на розвиток умінь та соціальних установок.

Удосконалення змісту освіти

Для формування готовності здобувачів освіти до застосування освітніх цифрових технологій доцільно проводити аналіз освітніх програм, навчальних планів, робочих навчальних програм і на цій основі виявити дисципліни, які мають потенційні можливості для формування в здобувачів освіти готовності до застосування цифрових технологій та наповнити їх сучасним змістом.

Здобувачі освіти, що навчаються із застосуванням цифрових освітніх технологій, усвідомлюють, що в процесі їх використання викладач постає як організатор процесу навчання, консультант, співрозмовник, одиодумець. А здобувач виступає в ролі активного суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного самостійно організовувати свою діяльність і спрямовувати її на розв'язання професійно орієнтованих завдань.

Одним із варіантів застосування цифрових технологій для різних форм навчальних занять є використання онлайн-сервісів, призначених для підтримки процесу навчання за допомогою інтерактивних модулів (вправ). При цьому створювати інтерактивні модулі за готовими шаблонами може як викладач, так і здобувач освіти. Розроблення інтерактивних вправ можливо за допомогою сервісу Learning Apps або подібних платформ. Такі завдання можна застосовувати як під час очного навчання здобувачів освіти у поєднанні з віртуальною дошкою та мобільними пристроями, так і під час дистанційного формату навчання.

Упровадження цифрових технологій в освітній процес

Процес цифровізації освіти передбачає застосування в освітньому процесі різноманітних цифрових засобів та інструментів у процесі викладання освітніх компонентів.

На сьогодні існує велика кількість цифрових технологій, упровадження яких дозволить поліпшити та вдосконалити різні аспекти освітнього процесу. Сучасна глобальна мережа пропонує великий спектр сучасних цифрових освітніх технологій, до яких належать:

1. Цифрові технології подання навчальної інформації:

віртуальні інтерактивні дошки (Padlet, Miro, Popplet, Twiddla, Rizzoma, Scrumlr, Vyew, Educreations, WikiWall, AWWApp, Scribblar, Limnu, GYNZY, Autodraw, Classroomscreen, Groupboard, Webwhiteboard, Conceptboard), що дозволяють працювати в режимі реального часу як з великою кількістю учасників, так і у форматі індивідуальних консультацій. Зазвичай вони використовуються для колективного збору ідей, мозкового штурму, проектної діяльності, навчання в співпраці, при створенні портфоліо і т. п. Крім того, цей інструмент надає можливості збереження інформації в ході дискусії та дозволяє педагогу модернізувати освітній процес і плідно керувати ним;

мультимедійні інтерактивні презентації (Prezi, Google презентації, Haiku Deck, Apple Keynote, SlideRocket, SlideDog, Slides), які є потужним інструментом навчання, що допомагає здобувачам освіти представляти навчальний матеріал, проєкти та доповіді найбільш ефективно і наочно з використанням хмарних технологій.

2. Сервіси для організації оцінювання знань студентів у очному та дистанційному форматах: - сервіси для організації онлайн-тестування (Quizizz, Майстер-тест, LearningApps, Online Test Pad, ClassMarker, Google Form, Kahoot), що застосовуються для оцінювання рівня знань здобувачів освіти через створення поточних, контрольних та домашніх завдань у форматі вікторин і тестів, організації змагань;

- сервіси та інструменти для оцінювання письмових робіт (електронна пошта, інтерактивний робочий лист, хмарні сховища даних);

- сервіси та інструменти для оцінювання усних опитувань (ZOOM, WiziQ, Google Hangouts, Skype, PRUFFME);

- інструменти онлайн-візуалізації (табл. 1) для організації діяльності й оцінювання досягнень здобувачів освіти (кластери, ментальні карти, стрічки часу, діаграми Ісікави, діаграми Вена, SWOT-аналіз, інфографіка);

- портфоліо як засіб оцінювання досягнень здобувачів освіти (сервіси Sway, Portfoliobox, Mahara, Wix).

Таблиця 1

Онлайн-сервіси візуалізації

Приєм візуалізації	Приклади онлайн-сервісів	Варіанти використання
Кластери	www.bubbl.us www.cacoo.com www.glify.com	Різні класифікації, систематизація. Побудова графів, дерев, родоводів
Ментальні карти	www.mindmeister.com www.mindomo.com www.mind42.com www.poppet.com www.spiderscribe.net	Смислове читання тексту, збір та структурування інформації, мозковий штурм
Стрічки часу	www.timerime.com www.timetoast.com www.tiki-toki.com	Створення лінійок подій для створення уявлення про розвиток епох, подій, особистостей
Діаграми Ісікави	www.classtools.net/educationgames-php/fishbone www.glify.com www.docs.google.com/drawings	Аналіз проблем, виявлення причиново-наслідкових зв'язків, структурування інформації, рефлексія
Діаграми Вена	www.classtools.net/education-games-php/venn_intro	Порівняльний аналіз різних систем, теорій, об'єктів
SWOT-аналіз	www.glify.com www.cacoo.com	Систематизація інформації, виявлення істотних ознак досліджуваних явищ, подій
Інфографіка	www.easel.ly www.visual.ly www.infogr.am www.piktochart.com www.canva.com	Стиснення великого обсягу інформації, її узагальнення, структурування та систематизація і т. п.

3. Спеціалізовані освітні цифрові технології професійної спрямованості:

сервіси та програми, що передбачають реалізацію внесення технічних змін у конструкцію різноманітного виробничого обладнання за допомогою програмного забезпечення для персонального комп'ютера чи онлайн-сервісу. Такі технології були призначені передусім для моделювання й створення проєктів майбутніх модернізацій різного устаткування. Основною метою використання цієї технології в освітньому процесі є розвиток творчих здібностей здобувачів освіти шляхом створення ідей щодо візуальних і технічних модернізацій. При цьому система виконує прорахунок можливих ризиків при встановленні чи заміні обраної деталі та видає остаточний результат із даними про користь такої модернізації;

електронні підручники з будови, експлуатації та ремонту вузлів та агрегатів механізмів;

комп'ютерні ігри, які в ігровій формі з елементами змагання та рейтингом користувача демонструють будову, принцип дії вузлів, надають можливості віртуального ремонту обладнання та різноманітні симулятори, що відкривають можливості демонстрації в аудиторії використання діагностичних інструментів, моделювання різних ситуацій та реакції діагностичного обладнання на введені несправності.

Велике значення при дистанційному та змішаному навчанні мають інтернет-комунікації, що поділяються за технологією організації (пошта, чат, форум, миттєві повідомлення та ін.), за напрямом комунікації (безпосередні та опосередковані), за часом здійснення комунікації (у синхронному режимі (on-line) та асинхронному режимі (off-line)).

Загалом можна виділити ряд цифрових технологій, що доцільно застосовувати як засоби комунікації зі здобувачами освіти та як засоби підтримки освітнього процесу (табл. 2).

Сучасні засоби цифрових технологій

Цифрові засоби	Функції	Приклади
Електронна пошта	Передавання інформації в асинхронному режимі (текстової, графічної, числової, звукової, відео)	Gmail, Ukr.net, Outlook, Yahoo
Месенджери	Обмін інформацією та спілкування в режимі реального часу (у синхронному режимі)	WhatsApp, Facebook Messenger, Viber, Telegram, WeChat, Discord, Snapchat, Skype
Сервіси соціальних мереж	Підтримка соціальних зв'язків; пошук, зберігання та мультимедійної інформації та обмін нею	Facebook, YouTube, Wiki, Slideshare, Google+
Блоги	Створення мережових журналів чи щоденників подій із регулярним додаванням записів, зображення чи мультимедіа	WordPress.com, Joomla.org, Blogger.com, Blog.com, Blox.ua
Мультимедійні презентації	Наочний демонстраційний супровід навчального матеріалу	PowerPoint, Google Slides, Piktochart, Canva, Prezi, Sway
Сервіси тестування	Організація та проведення тестувань	Quizizz, Майстер-тест, LearningApps, Online Test Pad, ClassMarker, Google Form, Kahoot
Хмарні сховища	Розміщення та зберігання робіт і результатів оцінювання	Dropbox, Google Drive, Microsoft OneDrive
Інтерактивні робочі листи	Розміщення навчального матеріалу та різного типу завдань	Wizer, Classkick, Liveworksheets
Відеоконференції	Двостороннє спілкування на відстані в режимі реального часу зі значною кількістю учасників	ZOOM, WizIQ, Google Hangouts, Skype, PRUFFME
Портфоліо	Створення електронних портфоліо, що можуть зберігати, модифікувати й експортувати інформацію різних форматів	Sway, Portfoliobox, Mahara, Wix
Відкриті онлайн-курси	Підвищення рівня знань та вмінь у певній сфері	Coursera, Prometheus, Edera, BYM online, Wisecow, edX, XeuetangX, FutureLearn, Udacity
Системи управління навчанням	Розроблення, управління та поширення онлайн навчальних матеріалів з умовою забезпечення спільного, призначеного для користувача доступу	Adobe Captivate Prime, Moodle, Claroline
Онлайн-візуалізація	Створення кластерів, ментальних карт, стрічок часу, діаграм Ісікави, діаграм Вена, інфографіки, здійснення SWOT-аналізу	bubbl.us, mindmeister.com, timerime.com, gliffy.com, piktochart.com

4. Використання можливостей неформальної освіти

Розвиток і поширення інтернет-технологій, модернізація інфраструктури та підвищення технологічності освітнього процесу забезпечують підвищення якості реалізації освітніх програм й освоєння актуальних знань, умінь і нових цифрових навичок, необхідних для сучасного життя в цифровому суспільстві. При цьому педагоги та випускники, які не вміють працювати з новими цифровими технологіями, не володіють новим змістом освіти, методиками навчання, сучасними підходами до оцінювання, будуть не в змозі забезпечити впровадження пропонованих інновацій.

Одним з дієвих способів вирішення окресленої проблеми є залучення здобувачів освіти до неформальної освіти.

Неформальна освіта – освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та / або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» (Закон України «Про освіту» 2019).

Поняття неформальної освіти міцно увійшло до вжитку не лише в педагогічній науці, а й поширюється в повсякденній практиці. Сьогодні існують різні види й форми неформальної освіти:

професійні курси чи тренінги з підвищення кваліфікацій та / чи здобуття нових навичок;
громадська освіта, що готує молоде населення країни до виконання своєї ролі як громадянина;
професійні стажування у вигляді навчання на робочому місці під керівництвом відповідальної особи з метою практичного оволодіння спеціальністю, набуття навичок орієнтування на робочому місці, адаптації до об'єктів професійної діяльності;

онлайн-освіта, представлена онлайн-курсами з інтерактивною участю та відкритим доступом через інтернет.

Сьогодні неформальна освіта дедалі частіше представлена дистанційним навчанням та масовими відкритими онлайн-курсами, що не просто є дистанційними курсами освіти, а окремою методикою навчання, яка передбачає великий комплекс різноманітної діяльності з використанням сучасних цифрових технологій.

Виділяють основні можливості масових відкритих онлайн-курсів (Ковальчук 2017, 7-134.):

- доступ до освітнього контенту провідних закладів освіти світу для всіх охочих вчитися;
- одночасне навчання на одному курсі великої кількості студентів (десять тисяч, а іноді – сотень тисяч) з різних країн світу;
- проведення навчальної діяльності викладачем й оцінювання отриманих студентами знань повністю онлайн;
- отримання здобувачем сертифіката, який свідчить про успішне завершення курсу;
- представлення освітніми закладами кращих освітніх практик та власних курсів широкій аудиторії слухачів.

Для здобувачів освіти на вибір масових відкритих онлайн-курсів впливає кілька факторів: вони передбачають можливість у майбутньому отримати фінансову вигоду, особистісний та професійний розвиток, складні, але цікаві завдання, задоволення від занять.

Виділимо переваги масових відкритих онлайн-курсів з точки зору викладачів.

Інтерактивність. Масовими відкритими онлайн-курсами передбачається наявність численних каналів комунікації з викладачем – провідником курсу, а також з іншими слухачами.

Корисні зв'язки. Студенти мають можливість організувати співтовариство поточного онлайн-курсу, де вони будуть не тільки ділитися знаннями один з одним, але і виступати в ролі тих, хто перевіряє. Зазвичай, кожен учасник дистанційного освітнього курсу повинен перевірити роботи декількох студентів. У свою чергу, його робота також буде перевірена кількома слухачами. Таким чином, формується група зі слухачів, зацікавлених у тематиці курсу й своєму професійному розвитку в зазначеній сфері. Кожен учасник отримує унікальний шанс розширити своє уявлення про обраний предмет і завести цікаві й корисні знайомства, отримавши інформацію «з перших рук».

Швидкий зворотний зв'язок і оцінка. Після складання робіт студенти отримують оцінку за свої знання практично миттєво. При цьому кожен здобувач онлайн-освіти має можливість перескласти екзамен або переписати тест.

Безкоштовне онлайн-навчання. Як правило, за саме прослуховування курсу й участь у вирішенні завдань оплата не стягується. Однак навіть при її наявності витрати на масові відкриті онлайн-курси неперівнянні з витратами на очне навчання, і плата за них є символічною.

Новітні спеціальності. Ринок праці розвивається швидкими темпами. Уже давно з'явилися та стали затребуваними спеціальності, яких досі не навчають у звичайних університетах. Курси, що проводяться в режимі онлайн, здатні реагувати на зміни ринку блискавично, надаючи відповідні навчальні програми.

Структуроване подання матеріалу. Сучасні засоби зв'язку дозволяють оптимізувати подання інформації, зробивши її лаконічною та зручною для сприйняття. Короткі відеоролики набагато краще сприймаються слухачами, ніж, наприклад, довга лекція. Великий матеріал, об'єднаний заданою курсом темою, поділяється на невеликі порції знань, що добре засвоюються.

Вільний графік навчання. Кожен курс обмежений часовими рамками, у межах яких студент може скласти зручний для себе графік навчання. Лекцію можна прослухати пізніше або переглянути кілька разів, якщо тема незрозуміла. Домашнє завдання також виконується вбуть-який зручний проміжок часу та в будь-якому темпі.

Змішана система онлайн-навчання. Процес дистанційного навчання передбачає використання різних матеріалів. Дистанційні масові відкриті онлайн-курси не обмежені відеороликами, вони доповнюються посиланнями на різні джерела: текстові документи, аудіофайли, обговорення на форумах і в соціальних мережах. Така система не тільки підвищує сприйняття матеріалу, а й розвиває здатність у слухачів орієнтуватися в потоці інформації й самостійно здобувати потрібні знання.

Отже, неформальна освіта для професійної (професійно-технічної) освіти – це можливість доповнити формальну освіту в навчальному закладі «свіжим», іншим поглядом на предмет (або ж проблему), розглянути його з різних точок зору. Крім того, неформальна освіта може бути мотиваційною складовою для розвитку здобувача освіти у його професійній сфері, формувати готовність до застосування цифрових технологій та цифрову компетентність.

Сучасними закордонними популярними онлайн-платформами для використання масових відкритих онлайн-курсів в освітньому процесі є Coursera (<https://www.coursera.org>), Udacity (<https://www.udacity.com>), EdX (<https://www.edx.org>), Iversity.org (<https://www.khanacademy.org>).

Популярними українськими масовими відкритими онлайн курсами є проєкт Prometheus (<https://prometheus.org.ua>), розроблений викладачами КНУ, КПІ, Києво-Могилянської академії та Educational Era (EdEra) (<https://www.ed-era.com>). Платформи надають можливість безкоштовного онлайн-доступу до курсів університетського рівня всім охочим, а також можливість публікації та розповсюдження таких курсів для провідних викладачів, університетів та компаній.

Реалізація вище зазначеного дозволить зробити процес формування готовності фахівців більш ефективним і результативним, таким, що враховує останні досягнення у сфері комп'ютерних технологій та інформаційних систем. У результаті цього здобувачі освіти зможуть набути відповідні мотивацію, знання, уміння та навички, що дозволять здійснювати цілеспрямований пошук і оцінювання навчальної інформації, а також, використовуючи цифрові технології, керувати процесами обміну даними, інформацією і цифровим освітнім контентом.

Здобувачі освіти, взаємодіючи з іншими користувачами цифрового контенту, будуть готові ефективно використовувати інформаційні ресурси й технології з метою спільної генерації знань, а також розробляти концептуальні рішення з проблемних ситуацій у цифрових середовищах. Крім того, вони зможуть розвинути свої когнітивні навички, зокрема націленість на саморозвиток і досягнення високих результатів. Підвищення креативності мислення, ініціативності в досягненні поставлених цілей дозволить майбутнім фахівцям успішно вирішувати нестандартні завдання, бачити потенційні можливості цифрового середовища.

Дуже важливо прищепити здобувачам освіти навички володіння цифровими технологіями і формувати під час навчання готовність до їх використання в професійній діяльності, оскільки сучасні студенти, які належать до покоління Z, вільно володіють будь-якими гаджетами, тож навчання з використанням цифрових технологій буде тільки мотивувати їх до процесу навчання.

Таким чином, цифрові технології сприяють набуттю знань і навичок, необхідних для життя й професійної діяльності в сучасному суспільстві. Вони дозволяють здобувачам освіти адаптуватися до інформаційних потоків, підвищують загальну цифрову грамотність населення і сприяють набуттю навичок, необхідних у XXI столітті.

Наукові джерела

Kovalchuk, Vasyi, Soroka, Valerii, Zaika, Artem. 2020. "Significance of Digital Competence of the Specialist of Auto Transport Profile in Professional Activities". *Proceedings of the International Scientific Conference, Rēzekne*, May 481–492.

Lynch, M. "Models and instruments for assessing digital readiness and competence". Accessed July 21. <https://www.thetechadvocate.org/models-and-instruments-for-assessing-digital-readiness-and-competence/>.

Азін, В., Грибальський, Я., Байда, Л., Краснокудова-Еннс, О. 2013. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник. Київ.

Биков, Валерій. 2019. "Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України". *Методологічний семінар НАПН України*. Київ.

Верховна Рада України. 2019. Закон України "Про освіту". № 2657-VIII. 2661 – VIII.

Гвильдис, Т. 2015. "Проектирование универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования". Дис канд. пед. наук. Великий Новгород.

Заїка, Артем, Сорока, Валерій. 2020. "Цифрове освітнє середовище закладу професійної (професійно-технічної) освіти". *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 3(44):130-139.

Каракозов, С., Уваров, А. 2016. "Успешная информатизация - трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде". *Проблемы современного образования*. 2:7-19.

Ковальчук, Василь, Сорока, Валерій. 2021. Підготовка фахівців автотранспортного профілю в умовах цифровізації. У *Pedagogical Concept and its Features, Social Work and Linguology*, 1-20. Dallas: Primedia eLaunch.

Ковальчук, Василь. 2017. *Методичні рекомендації щодо застосування ігрових технологій в процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного циклу*. Київ: Видавничо-редакційний відділ НУБіП України.

Ковальчук, Василь. 2017. Тенденції розвитку освіти в епоху інформаційного суспільства. У *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС*, 7-134. Київ: НУБіП України.

Коневщинська, О. 2014. "Сучасні засоби Інтернет доступу та освітні платформи в е-навчанні". *Інформаційні технології і засоби навчання*. 44:33-41.

Кузьмінська, О., Нанаєва, Т. 2016. "Освітня політика та інформаційні технології: як досягти системного ефекту?". *Інформаційні технології і засоби навчання*. 52:121-132.

Носенко, Ю., Попель, М., Шишкіна, М. 2016. *Хмарні сервіси і технології у науковій і педагогічній діяльності: методичні рекомендації за ред. М. П. Шишкіної*. Київ: ІТЗН НАПН України.

Подцероб, М. 2017. "Придется меняться" Accessed Jun 20. <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2017/06/15/694456-rinok-truda>.

Сорока, Валерій. 2020. "Перспектива використання блокчейну як різновиду сучасних цифрових технологій у вищій та професійній освіті". *Збірник наукових праць VIII міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, Березень 173-176.

Терещук, С. 2016. "Технологія мобільного навчання: проблеми та шляхи вирішення". *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 138:178-180.

Толмач, М. 2021. "Цифрові технології в освіті: можливості й тенденції застосування". *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері* 4(2):159-171. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.4.2.2021.247474>.

ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ СФЕРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ковальчук В.І.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти і технологій сільськогосподарського виробництва, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна

Сорока В.В.

Доктор філософії, викладач ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка», м. Глухів, Україна

Анотація. Публікація присвячена проблемі цифровізації освіти. Сучасні цифрові технології виступають одним з ключових драйверів переходу до економіки, заснованої на знаннях. Авторами розглянуто основні напрями цифрової трансформації, яка радикально змінює економіку, освіту та спосіб життя загалом. Показано, що цифрові технології важлива та необхідна, але недостатня умова підвищення результативності освітнього процесу. Проаналізовано та описано класифікації освітніх цифрових технологій. Розглянуто умови формування готовності до застосування освітніх цифрових технологій майбутніми педагогами як фактора успішної професійної діяльності. Наведено приклади сучасних освітніх цифрових технологій, які доцільно застосувати в освітньому процесі.

Ключові слова: готовність до застосування цифрових технологій, професійна освіта, цифрові технології, цифрова трансформація, цифровізація.

Abstract. The publication is devoted to the problem of digitalization of education. Modern digital technologies are one of the key drivers of the transition to a knowledge-based economy. The authors consider the main directions of digital transformation, which radically changes the economy, education and lifestyle in general. It is shown that digital technologies for the educational process are an important and necessary, but insufficient condition for improving the effectiveness of the educational process. Classifications of educational digital technologies are analyzed and described. The conditions for the formation of readiness for the use of educational digital technologies by future teachers as a factor of successful professional activity are considered. Examples of modern educational digital technologies that should be used in the educational process are given.

Keywords: readiness to use digital technologies, professional education, digital technologies, digital transformation, digitalization.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ

Сімкова І.О.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна

ORCID.ORG/0000-0002-0410-5454

В умовах сьогодення розуміння сутності педагогічних процесів в освіті неможливо без розгляду деяких найважливіших аспектів: вивчення, узагальнення й поширення інноваційних освітніх технологій та запровадження здобутків цифрової педагогіки у практику. Так, предмет інновацій, зміст та механізми інноваційних процесів мають об'єднувати взаємопов'язані між собою процеси, які часто розглядаються ізольовано. Результатом інноваційних процесів має бути використання всього різноманіття теоретичних і практичних підходів, що утворилися на стику теорії та практики. Усе це підкреслює важливість пошукової діяльності зі створення, засвоєння та використання педагогічних нововведень. Викладач сьогодні може виступати як автор, укладач, розробник, дослідник та користувач новітніх педагогічних технологій, теорій та концепцій.

Інноваційна діяльність у своєму найбільш повному розвитку передбачає появу системи взаємопов'язаних видів діяльності, що забезпечують появу інновацій. До її складу можна віднести: 1) науково-дослідну діяльність, спрямовану на отримання нового знання про те, яким щось може бути (відкриття), і про те, як щось можна зробити (винахід); 2) проектну діяльність, спрямовану на розробку особливого, інструментально-технологічного знання про те, як на основі наукового знання в заданих умовах необхідно діяти, щоб вийшло те, що може або має бути (інноваційний проект); 3) освітню діяльність,

спрямовану на професійний розвиток суб'єктів певної практичної діяльності, формування у кожного особистого знання (досвіду) про те, що і як він/вона повинні робити, щоб інноваційний проект вплив на практику (реалізація).

Інноваційна освіта – це освіта, націлена на активізацію або створення умов для повноцінного розвитку всіх учасників навчального процесу, це освіта, що розвивається і розвиває. Інноваційна освітня технологія – це комплекс з трьох взаємопов'язаних складових, до яких належить: сучасний зміст, що передбачає не стільки засвоєння предметних знань, скільки розвиток сучасних компетентностей; цей зміст має бути добре структурованим і представленим у вигляді мультимедійних даних, переданих за допомогою сучасних навчальних матеріалів і засобів комунікації; сучасні методи навчання – активні методи формування компетентностей, засновані не на пасивному сприйнятті матеріалу, а на взаємодії студентів та їх залученні до навчального процесу; сучасна інфраструктура навчання, яка включає інформаційну, технологічну, організаційну та комунікаційну складові, що дозволяють ефективно використовувати переваги дистанційних форм навчання.

Необхідність в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в сучасних умовах розвитку суспільства, культури та освіти визначається низкою обставин. По-перше, соціально-економічні перетворення, що тривають, вимагають оновлення системи освіти, методології та технології організації освітнього процесу в закладах вищої освіти (ЗВО). По-друге, посилення інклюзивної складової змісту освіти, Неперервна зміна змісту навчальних дисциплін зумовлюють постійний пошук нових форм і технологій навчання. По-третє, через пандемію, яку весь світ переживав два роки та війну в Україні, яку весь світ переживає зараз, змінюється характер ставлення викладачів до самого факту застосування педагогічних нововведень. По-четверте, постійні економічні зміни в суспільстві підвищують вимоги до конкурентоспроможності ЗВО України.

Інноваційні технології можуть бути використані в межах таких форм навчання: контекстне – на основі моделювання змісту майбутньої професії; ігрове (що включає ділові ігри, розробку виробничих ситуацій – case study); проблемно-діяльнісне (що передбачає постановку перед студентами професійної проблем та їх вирішення); модульне (основу якого складає самостійна робота студентів з індивідуальною програмою у вигляді модуля, у тому числі дистанційно).

Залежно від специфіки та місця використання найбільш важливими є два види нововведень. Технологічні інновації – це нові способи виготовлення продуктів, нові технології їх виробництва. Вони створюють основу для розвитку промисловості та технологічної діяльності. У межах цифрової педагогіки такими нововведеннями можуть вважатися різні технічні засоби навчання та навчальне обладнання. Розвиток інформаційного середовища та програмного забезпечення надають викладачам і студентам безліч нових можливостей. За рахунок високої швидкості великих резервів пам'яті комп'ютерні технології дозволяють формувати різні варіанти середовищ для проблемного та інклюзивного навчання, створювати різні схеми діалогових режимів та варіанти індивідуальних підходів до навчання.

Методичні інновації – це інновації в галузі методики навчання та викладання, організації навчально-виховного процесу. Вони є найбільш поширеним і характерним типом нововведень у цифровій педагогіці й охоплюють різні процеси. Необхідність розвитку цифрової педагогіки обумовлена прогресом науки і техніки, широким застосуванням інноваційних технологій. Цей вид інновацій домінує у методиці навчання іноземних мов, рідше представлений у дидактиці та теорії виховання й практично не зустрічається у працях з історії педагогіки. Щодо внеску в науку та практику, інновації можна розділити на теоретичні та практичні. Теоретичні інновації включають нові концепції, підходи, гіпотези, напрями, закономірності, класифікації, принципи в навчанні та вихованні. Практичні інновації охоплюють нові методики, правила, алгоритми, програми, рекомендації, технічні засоби навчання, демонстраційну апаратуру, навчальні пристрої, прилади та моделі, натуральні об'єкти, аудіовізуальні засоби тощо.

Під час створення інновацій викладачам слід розуміти, що у педагогічній науці передається не досвід (технологія), а думка, отримана на основі досвіду; таким чином досвід інших науковців завжди проходить крізь викладача (через його психіку, професійну ситуацію, що склалася, його погляди, способи діяльності тощо) і таким чином викладач створює власні методи. Інноваційні ідеї повинні бути чіткими, переконливими та адекватними освітнім потребам студентів та суспільства в цілому; вони мають бути трансформовані у конкретні цілі, завдання та технології. Зазвичай у ЗВО інноваційна діяльність стимулюється морально та матеріально, а також має необхідне правове забезпечення, оскільки у педагогічній діяльності – у тому числі інноваційній – важливі як результати, так й способи та методи їх досягнення. Зазначимо, що послідовне застосування інноваційних технологій повною мірою відповідає завданням реалізації принципів системи безперервної освіти.

Останнім часом викладачі стикаються з вимогами цифрового суспільства, що постійно змінюються, тому їм потрібен більш розширений набір компетентностей для покращення та інноваційної освіти. За ініціативою Європейської Комісії, Україна підтримує місію Плану дій щодо цифрової освіти (2021-2027) щодо подолання дефіциту цифрових навичок серед освітян та забезпечення високоякісної й інклюзивної цифрової освіти (Цифрова грамотність, 2021).

Таким чином, метою нашої праці є використання досвіду ЄС щодо дослідження взаємозв'язку цифрової педагогіки та інноваційних освітніх технологій у неперервній освіті в Україні та освіті зарубіжних країн, що дасть змогу адаптувати українські системи освіти та навчання до цифрової ери.

1. Використання освітніх технологій у 21 столітті

1.1. Поняття педагогічної технології та етапи її проєктування

У 21 столітті до педагогічної термінології міцно увійшло поняття педагогічної технології. Технологія – це сукупність прийомів, що застосовуються для здійснення будь-якої діяльності. Існує безліч визначень поняття «педагогічна технологія». У межах нашої праці ми розуміємо технологію як таку побудову діяльності педагога, під час виконання якої всі дії представлені в певній послідовності й цілісності, а виконання передбачає досягнення необхідного результату і має прогнозований характер. Сьогодні налічується велика кількість освітніх технологій. Серед основних причин виникнення нових педагогічних технологій можна зазначити такі як необхідність більш глибокого дослідження та використання психофізіологічних й особистісних особливостей студентів; усвідомлення нагальної необхідності заміни малоефективного вербального способу передачі знань системно-діяльнісним підходом; можливість проєктування навчального процесу, організаційних форм взаємодії викладача та студента, що забезпечують гарантовані результати навчання.

Сучасний стан розвитку цивілізації характеризують як «третю хвилю» розвитку (після аграрної та індустріальної) і називають її інформаційною (Webster 2014). За таких умов головною рушійною силою розвитку має виробництво інформаційних ресурсів, у зв'язку з чим різко зростає значимість творчого потенціалу студентів. Активні зміни в організації й обробці інформації потребують працівників із розвиненими навичками інтелектуальної і творчої активності. Що, своєю чергою, призводить до необхідності нових підходів щодо розвитку і формування навичок і вмінь 21 століття у системі вищої освіти.

Система вищої освіти має стати більш гнучкою, що відповідає рівню сучасних вимог виробництва, науки і суспільства з тим, щоб підвищилась роль вищої школи як фактора довготривалого стратегічного сприяння науково-технічному прогресу. Для вищої технічної освіти характерна низка тенденцій, що визначають її сучасний стан та перспективи розвитку (Besterfield-Sacre, Atman, & Shuman 1997, 139–149). До прикладу, інтелектуалізація професійної діяльності інженерів визначає вимогу інтелектуалізації професійної підготовки, що означає опору на переважне формування творчо-пошукового мислення, спрямованого на вирішення теоретичних та практичних завдань. Ще однією важливою характеристикою вищої технічної освіти є здатність майбутніх фахівців діяти самостійно, приймати адекватні рішення у швидко мінливих умовах сучасного виробництва, виконувати інженерні завдання, які мають комплексний характер (Dringenberg, Kramer, & Betz 2022). Так, в інженерній освіті необхідний системний підхід та глибоке розуміння сутності об'єктів, процесів та явищ з урахуванням їх впливу на особистість і навколишнє середовище. Тому сучасна підготовка інженерів, їхній професійний, моральний і культурний розвиток повинні орієнтувати свідомість студентів на ціннісні установки, розвивати і формувати навички і вміння, необхідні під час переходу від індустріальної, техногенної форми виробництва до екологічної.

Отже, переорієнтація основної мети, спрямування її на особистісний розвиток студентів (в інтелектуальній, власне особистісній і діяльнісній площинах), вимагає зміни характеру вищої освіти, її становлення у новій якості – освіті, в центрі якої знаходиться студент зі своїми потребами – як суб'єкт навчання.

Сучасна освіта також спирається на парадигму інноваційної освіти, яка спрямована, перш за все, на розвиток духовності і творчої сутності особистості. Інноваційна освіта найбільшою мірою відповідає призначенню та потребам політехнічних ЗВО, які мають «озброїти» своїх випускників інноваційними методами дослідження, проєктування та управління. Для цього сучасні політехнічні ЗВО повинні розробляти конкретні освітні технології, орієнтовані на підготовку майбутніх інженерів до роботи в наукоємних виробництвах (Sisson & Gatsonis 2012). Нові соціально-економічні умови змінюють вимоги до особистісних та ділових якостей майбутніх фахівців, які зазвичай, закладаються в моделі професійного розвитку фахівців. Серед найважливіших вимог до майбутніх фахівців є: навички та вміння контролювати свої емоційні реакції, ефективної комунікації, роботи в команді, знання корпоративної етики. Серед особистісних характеристик виділяється критичне мислення, творчість як єдність інтелектуальних та емоційних якостей, що втілюються в інтуїції, гнучкості та самостійності під час прийняття рішень, ініціативності тощо (Simkova and Tuliakova 2020).

За допомогою системного аналізу можливостей проєктування у сфері вищої освіти деякі науковці (Kariwo, Gouanko, and Nungu 2014) виділяють три (соціокультурний, гносеологічний та педагогічний) певним чином взаємозв'язані рівні системи вищої освіти, які відрізняються різними підходами, об'єктами, постановкою проблем та формулюванням завдань. На соціокультурному рівні об'єктами проєктування є способи спрощення зовнішнього соціокультурного середовища. Основна суперечність виникає між рівнем динаміки зміни соціокультурних процесів та обмеженістю можливостей існуючих освітніх систем. На гносеологічному рівні об'єктами проєктування є узагальнені схеми та психологічні механізми засвоєння професійних знань, розвиток та формування навичок і вмінь. Основне протиріччя тут може виникати між різноманіттям індивідуально-особистісних потреб та обмеженістю можливостей освітніх систем. На педагогічному рівні як об'єкт розглядається сам педагогічний процес, в якому гармонізуються, зіставляються внутрішні та зовнішні цілі освітніх систем, що дозволяє виявити суперечності, які формуються на соціокультурному та гносеологічному рівнях. Наведений аналіз свідчить про наявність певних загальних етапів у процедурі проєктування освітніх технологій (див рис. 1).

Перший етап – визначення цілей – пов'язаний з соціокультурним рівнем розгляду освітніх систем, на якому формуються узагальнені цілі та завдання. Відбувається порівняння глобальних цілей з цілями конкретного рівня вищої освіти, формується ієрархія цілей, яка є одним з основних структуроутворювальних факторів всієї діяльності закладів вищої освіти. На формування і визначення цілей освітньої діяльності зазвичай впливають дві групи факторів, виходячи з яких будується модель фахівця та реалізується цільова функція.

Перша група пов'язана із рівнем розгляду освітніх систем під час їхнього створення. Тут формуються загальні вимоги до підготовки фахівців з вищою освітою (наприклад, вимоги до розвитку особистості, інтелектуальних якостей, мислення тощо). На соціокультурному та гносеологічному рівнях визначаються, зазвичай, цільовий та управлінський компоненти освітніх технологій, тобто визначаються процеси, що дозволяють досягти поставленої мети. Друга група факторів визначає більш специфічні вимоги, які пов'язані зі сферою професійної діяльності. Деякі з цих вимог представлені у професіограмах майбутніх фахівців.

Результат проведеного аналізу зарубіжних праць щодо створення педагогічних технологій з використанням професійного та інтегративного підходів показав, що:

- необхідно враховувати не лише прогноз розвитку відповідної галузі, а також динаміку її розвитку;
- необхідно відстежувати існуючий вихідний рівень підготовленості абітурієнтів чи можливості його зміни – це один з показників досяжності ідей, що висуваються;
- необхідно брати до уваги взаємозумовленість деяких факторів (наприклад, загальні вимоги до інтелектуальних і креативних якостей повинні бути включені у професійно- важливі якості та сформовані в процесі цілеспрямованої навчальної діяльності).

Крім цього, під час визначення цілей обов'язковим є вибір та дослідження виду професійної діяльності, а під час формування моделі фахівця в умовах швидкоплинного наукоємного виробництва посилюється прогностична складова.

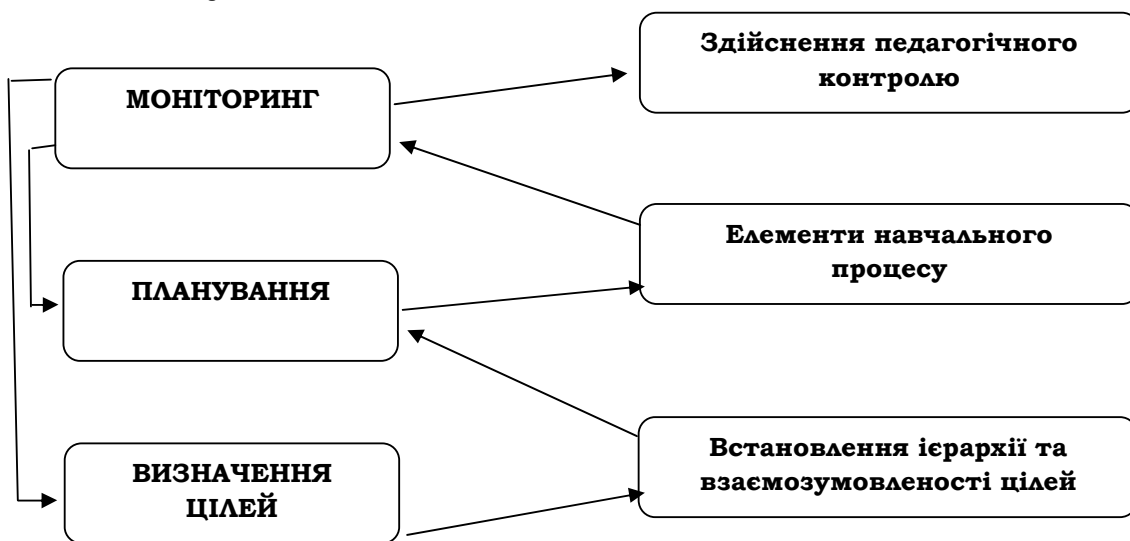


Рис. 1. Етапи проектування педагогічних технологій

Другий етап – планування послідовності дій, які мають призвести до досягнення поставленої мети. Результатом здійснення цього етапу є розробка основної освітньої програми, що включає навчальний план, програму навчальних дисциплін, програми всіх видів практик, курсового та дипломного проектування, силабуси тощо. Розглянемо методологічні основи та принципи проектування відповідної навчальної документації та видів діяльності, а також їх практичної реалізації під час підготовки майбутніх інженерів наукоємних виробництв. Створення навчальних планів з підготовки фахівців незалежно від їхньої професійної спрямованості повинно будуватися з урахуванням таких загальних принципів: гуманістичної спрямованості освіти; гуманітаризації інженерної підготовки; єдності навчання, виховання та розвитку; науковості; системності та послідовності; політехнічності; стабільності та варіативності; уніфікації, диференціації та доступності; повноти та цілісності.

Третій етап процесу проектування освітніх технологій – побудова системи педагогічного моніторингу, що охоплює всі елементи процесу проектування педагогічних технологій. Вибір конкретних методів контролю повинен співвідноситися, насамперед, з кінцевою метою освітнього процесу, методами та засобами, що використовуються в процесі навчання. Під час вибору системи моніторингу слід пам'ятати, що будь-який контроль пов'язаний з емоційно-вольовими функціями особистості, у зв'язку з цим впливає на мотивацію всіх учасників навчального процесу, виконує навчальні та виховні функції. Застосування показників етапу моніторингу дозволяє відстежувати розвиток мислення студентів у процесі навчання,

конкретизувати та емпірично обґрунтовувати основні завдання цілеспрямованого розвитку студентів, тобто будувати механізм управління (за допомогою педагогічних засобів) процесом формування якостей критичного мислення, креативності, роботи в команді ефективної комунікації, необхідних у майбутній професійній діяльності.

1.2. Інноваційні освітні технології

У ЗВО України застосовуються різні інноваційні освітні технології. Це пов'язано як з традиціями викладання, які склалися протягом останнього десятиріччя, так і із статусом власне закладу вищої освіти. Проте слід зазначити, що наразі (під час воєнного стану) інноваційні технології не реалізуються повною мірою з різних причин, та й не на кожному занятті проходять ефективно. Як будь-яка педагогічна технологія інноваційні освітні технології мають свій алгоритм реалізації, свої етапи. Крім того, інновації залежать від творчого потенціалу та особистісних якостей педагога, тому і вибір інноваційних технологій завжди буде різним. Цінність інноваційної діяльності для особистості пов'язана з можливістю самовираження і застосування своїх здібностей.

Одна й та сама технологія може використовуватися різними викладами по-різному точно за інструкцією чи творчо. Результати також будуть різними, однак близькими до деякого середнього статистичного значення, характерного для даної технології. Іноді викладач використовує у своїй роботі елементи кількох технологій, застосовує оригінальні методичні прийоми. У цьому випадку слід говорити про «авторську» технологію викладача. Кожен викладач – творець технології, навіть якщо має справу із запозиченнями. Створення технології неможливе без творчості. Для педагога, який навчився працювати на технологічному рівні, головним орієнтиром завжди буде пізнавальний процес студентів.

До сучасних освітніх технологій можна віднести: розвивальне навчання, проблемне навчання, диференційоване навчання, навчання із залученням винахідницьких завдань, проєктне навчання, технологію використання у навчанні ігрових методів: ситуаційних, рольових, ділових та інших видів навчальних ігор; навчання у співпраці (робота в команді, групі тощо), інклюзивне навчання, проблемне навчання тощо. Далі ми більш детально зупинимось на трьох технологіях, які, на нашу думку, є найбільш актуальними в умовах сьогодення: технології проблемного навчання, технології проєктного навчання та інклюзивні технології навчання.

Зупинимось на аналізі *технології проблемного навчання*. Проблемне навчання засноване на отриманні студентами нових знань під час вирішення теоретичних і практичних завдань у проблемних професійно орієнтованих ситуаціях, що створюються з певною метою. Проблемне навчання включає такі етапи: усвідомлення загальної проблемної ситуації; її аналіз, формулювання конкретної проблеми; пошук рішення (висування, обґрунтування гіпотез, послідовна перевірка гіпотез). Деякі науковці поділяють проблемність у навчанні на чотири рівні (рис. 2).



Рис. 2. Рівні проблемності навчання

Як бачимо, у проблемному навчанні важливе місце займає дослідницький метод – така організація навчальної діяльності, за якої студенти знайомляться з науковими методиками здобування знань, опановують елементи наукових методів, уміння самостійно здобувати нові знання, планувати пошук та відкривати нову для себе залежність чи закономірність. Під час навчання майбутні фахівці вчать мислити логічно, діалектично, творчо; здобути ними знання перетворюються на переконання; їм властиві почуття глибокого задоволення, упевненості у своїх можливостях та силах; самостійно здобуті знання є міцнішими.

Однак проблемне навчання завжди пов'язане з труднощами для студентів, на осмислення та пошуки шляхів вирішення йде значно більше часу, ніж під час традиційного навчання. У викладача має бути сформована висока педагогічна майстерність. У загальному вигляді технологію проблемного навчання можна описати таким чином: перед студентами ставиться проблема, і вони за підтримки викладача або самостійно досліджують шляхи та способи її вирішення. Студенти будують гіпотезу, намічають та обговорюють способи перевірки її істинності, аргументують, проводять експерименти, спостереження, аналізують отримані результати, розмірковують, доводять тощо.

За ступенем пізнавальної діяльності студентів проблемне навчання здійснюється у трьох основних формах: виклад проблемної ситуації, частково-пошукова діяльність та самостійна дослідницька діяльність. Найнижчий рівень самостійної пізнавальної діяльності студентів має місце під час викладу проблемної ситуації, оскільки повідомлення нового матеріалу здійснюється викладачем. З метою вирішення проблемної ситуації, викладач розкриває шлях її розв'язання, демонструє студентам хід наукового мислення, змушує їх стежити за діалектичним рухом думки до істини, залучає студентів до наукового пошуку, готує студентів до самостійного міркування, активного пошуку відповіді на деякі частини проблеми.

Для навчання англійської мови студентів політехнічних ЗВО цікавою є кейсова організація викладання матеріалу. Кейс є описом професійної ситуації, підготовленим згідно з визначеним форматом і призначеним для навчання студентів аналізу різних видів професійної інформації, її узагальнення, формування навичок визначення проблеми й вироблення можливих варіантів її вирішення відповідно до встановлених критеріїв (Baron and McNeal 2019).

Підготовка кейсу здійснюється на підставі конкретного матеріалу: публікацій професійно орієнтованого змісту, автентичної документації компаній, даних виробничої практики цільової галузі, матеріалів сайтів компаній тощо. Матеріали для кейсу можна одержати також за допомогою наукових статей, монографій і наукових звітів, присвячених певним професійним проблемам. Використання професійно орієнтованої літератури при розробці кейсу сприяє визначенню конкретної актуальної ситуації, що дозволяє подати системну, усебічну характеристику предмета дослідження.

Під час навчання англійської мови студентів політехнічних ЗВО особливої значущості кейсу надаватимуть статистичні розробки, професійно орієнтовані проекти, зведення про стан їх розвитку в різних країнах, технічні та енергетичні характеристики підприємств тощо. При цьому дані матеріали можуть відігравати роль безпосереднього інструмента діагностики професійної ситуації, а також можуть виступати матеріалом для розрахунку показників, що найбільш істотні для розуміння ситуації. Під час відбору матеріалів для кейсу звертають увагу на наявність проблеми, можливість описати ситуацію з різних боків і невідомість прийнятого компанією рішення.

Кейси класифікують за різними ознаками. Одним із основних підходів до класифікації кейсів є їхня складність (Harland 2014, 1113-1122). При цьому розрізняють: ілюстративні навчальні ситуації, навчальні й практичні ситуації (див. рис. 3).

Іншим критерієм класифікації кейсів є цілі й задачі процесу навчання. У цьому випадку можуть бути виділені кейси, які навчають аналізу й оцінки, вирішенню проблем і прийняттю рішень, ілюструють проблему, рішення або концепцію загалом.

Класифікацію кейсів можна проводити також за такими критеріями:

- 1) ступенем новизни ситуації і методу рішень, що застосовується в професійно орієнтованій ситуації;
- 2) етапами прийняття рішень, для відпрацювання яких застосовується розгляд конкретних ситуацій;
- 3) ієрархічним рівнем прийняття рішень, оскільки конкретна ситуація розглядається й оцінюється порізному керівниками різних рівнів;
- 4) спеціалізацією, коли та сама ситуація може розглядатися з позицій різних спеціальностей порізному (Feagin, Orum, Sjoberg 1991).

У залежності від поставлених завдань у конкретній ситуації кейси поділяють на: 1) практичні кейси, які відображають абсолютно реальні життєві ситуації; 2) навчальні кейси, основним завданням яких виступає навчання; 3) науково-дослідні кейси. Метою двох перших видів кейсів є закріплення знань і формування навичок самостійного прийняття рішень. Останній орієнтований на здійснення дослідницької діяльності.

Далі розглянемо вимоги до навчальних кейсів, оскільки вони повинні враховуватися викладачами під час подачі кейсів. Він (кейс) має відповідати таким вимогам:

- відповідати чітко поставленій меті;
- ілюструвати декілька професійних аспектів;
- містити актуальні проблеми;
- ілюструвати типові професійні ситуації;

- розвивати аналітичне мислення;
- сприяти розвитку дискусії;
- мати декілька вирішень проблеми.

Таблиця 1

Класифікація кейсів за критерієм складності

Назва кейсу	Ілюстративні навчальні ситуації	Навчальні ситуації		Практичні ситуації
Дескриптори	подається проблемна професійна ситуація (вирішення якої відоме викладачу студентам).	а) чітко формулюється проблемна професійна ситуація, (вирішення якої відоме викладачу, але невідоме студентам).	а) подається професійна ситуація без формулювання проблеми; б) описується більш складна професійна ситуація; в) проблемна ситуація визначається не чітко, але наявні всі дані для її визначення.	а) описується конкретна сформульована проблемна професійна ситуація; б) пропонується знайти шляхи вирішення проблемної ситуації.
Мета	навчити студентів приймати правильні рішення у визначеній ситуації на практичному прикладі.	навчити студентів діагностувати ситуацію самостійно і вирішувати зазначену проблемну ситуацію.	навчити студентів самостійно виявляти проблему і знаходити альтернативні шляхи її рішення.	навчити студентів знаходити декілька вирішень проблеми.

Таким чином, деякі зарубіжні науковці (Flyvbjerg 2006, Eisenhardt & Graebner 2007) пропонують під час подання кейсової організації матеріалу дотримуватися правила 4 розділів: 1) вступ; 2) основний зміст, куди студент або викладач включають основну та довідкову інформацію, пояснення, фактичні дані дослідження, презентація ваших основних висновків тощо; 3) загальний висновок, де подається вирішення проблеми; 4) посилання на джерела. Однак, потрібно пам'ятати, що на структуру подачі кейсу завжди буде впливати галузь знань. До прикладу, порівняємо рис. 3 (варіант подання кейсу з галузі знань промисловий маркетинг) і рис 4. (варіант подання кейсу з галузі знань міжнародні відносини).

Як бачимо, кейс з галузі знань міжнародні відносини може включати такі розділи: резюме (executive summary), вступ (introduction), аналіз (analysis), критерії на яких базується прийняття рішень та альтернативні варіанти вирішення проблемної ситуації (alternatives and criteria decision), рекомендації та план впровадження прийнятих рішень (recommendation and implementation plan), висновки та посилання на міжнародну документацію (conclusion and references), посилання на джерела (citing sources). Кейс з галузі знань промисловий маркетинг включає сім розділів: заголовок, який повинен бути чітким і давати найважливішу інформацію (descriptive headline), може також містити підзаголовок з допоміжними деталями, але не є обов'язковим; зображення (snapshot) – це може бути TLDR на видному місці вгорі, який включає назву/галузь клієнта, використовуваний продукт/послугу та швидку статистику результатів; інформація про клієнта (customer intro) – одне або два речення, що описують клієнта; подання проблеми (problem) – де вказується не лише проблема/ціль, а також наслідки, які матиме проблема); вирішення проблеми (solution) – наводиться не лише рішення, але й обґрунтування вирішення, яке було обрано та як воно буде реалізовано; результати (results and benefits) – описуються майбутні результати та переваги, що випливають з цього рішення; висновок (inspiration) – поділіться позитивними результатами (вирішених кейсів), високою оцінкою клієнтів, порадами, які вони мають для інших людей/бізнесів, подібних до них. Також можна включити цитату відповідно до теми вашого кейсу.

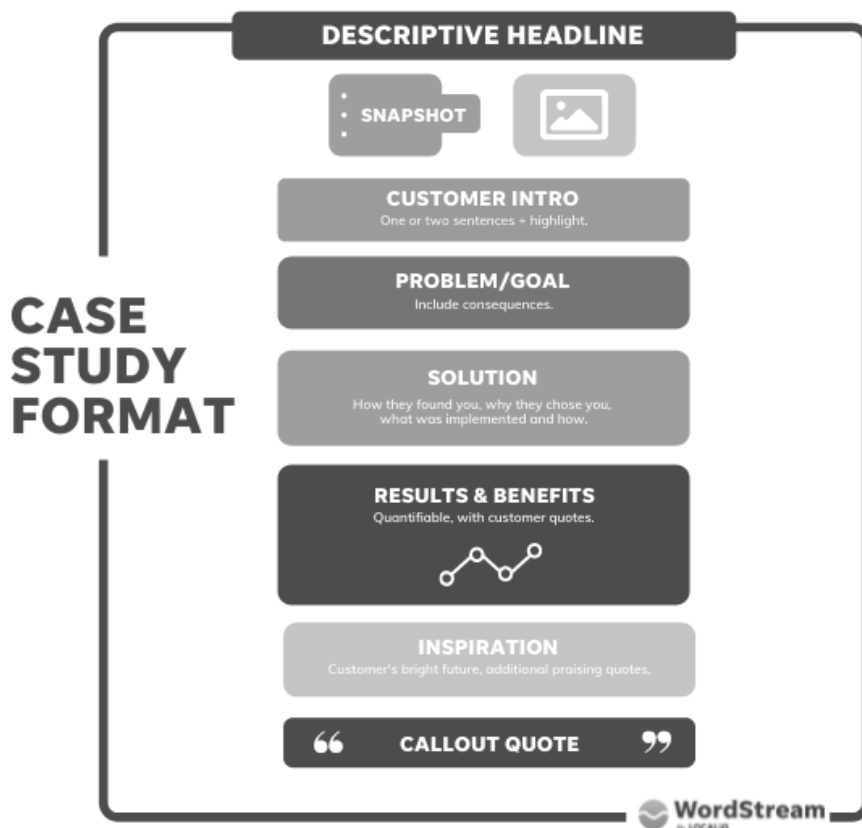


Рис. 3 Приклад подання кейсу з галузі знань промисловий маркетинг (запозичено у компанії LOCALiQ з сайту <https://www.wordstream.com/blog/ws/2017/04/03/how-to-write-a-case-study>)

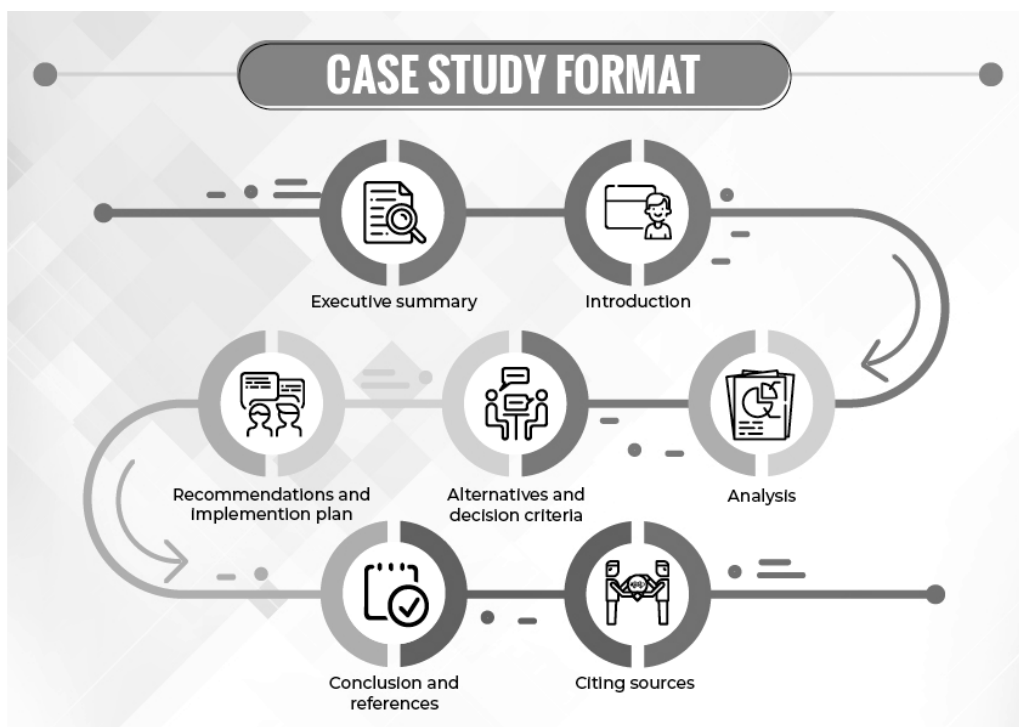


Рис. 4. Приклад подання кейсу з галузі знань міжнародні відносини (запозичено з сайту компанії BohatALA <https://bohatala.com/case-study-format/>)

Таким чином, технологія проблемного навчання дозволяє студентам сформулювати навички вирішення реальних професійних проблем і сформулювати вміння оперувати ними, навички роботи в команді, вміння вибудовувати логічні схеми вирішення проблеми, вміння вести дискусію, вміння аргументувати і контраргументувати. Однак, як і інші технології, вона має позитивні та негативні сторони. До переваг технології проблемного навчання можна віднести отримання студентами нових знань, необхідної системи знань, нові можливості розвитку і формування необхідних навичок і вмінь, а також досягнення високого рівня їхнього професійного розвитку, формування здатності до самостійного здобування знань шляхом своєї творчої діяльності; розвиток інтересу до навчальної праці; забезпечення міцності результатів навчання. До недоліків можна віднести великі затрати часу на досягнення запланованих результатів та слабку керованість пізнавальною діяльністю студентів.

Іншою педагогічною технологією, яка є предметом нашого інтересу, є *технологія проектного навчання*. Вона передбачає організацію діяльності, спрямованої на отримання результату (продукту), під час якої застосовуються нові знання. У межах навчання у вищій школі проектне навчання можна розглядати як освітню технологію, націлену на отримання студентами нових знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування та розвиток у них специфічних навичок і вмінь у вигляді системної організації проблемно орієнтованого навчального пошуку. Проектне навчання – це спосіб навчання, в якому студент безпосередньо включений до активного пізнавального процесу; він самостійно формулює навчальну проблему, здійснює збір необхідної інформації, планує варіанти вирішення проблеми, робить висновки, аналізує свою діяльність, формує «по цеглинках» нове знання та набуваючи нового навчального і життєвого досвіду.

Технологія проектного навчання не є принципово новою у світовій педагогіці, однак вона постійно розвивається й удосконалюється. Технологія виникла ще у 1920-х роках у США. Ця технологія є близькою до технології проблемного навчання і базується на ідеях гуманістичного спрямування у філософії та освіті, розроблених американським філософом та педагогом Дж. Дьюї (Dewey 1915), а також його учнем В. Х. Кілпатріком (Kilpatrick 1918). Технологія проектного навчання покликана показати студентам їхню особисту зацікавленість в отриманні знань, які можуть знадобитися і знадобляться їм у майбутній професійній діяльності. Ця технологія, як і технологія проблемного навчання, передбачає вирішення професійно орієнтованої проблеми, пов'язаної із реальною професійною ситуацією. Проблема має бути значущою для студентів, а для її вирішення студентам можуть бути необхідні нові знання, які ще потрібно отримати.

Застосовуючи технологію проектного навчання, педагог може спрямовувати студентів до джерел інформації, може скеровувати думку студентів у потрібному напрямі під час самостійного пошуку. У результаті студенти повинні спільними зусиллями вирішити проблему, застосувавши необхідні знання іноді з різних галузей знань (оскільки часто технології проектного навчання передбачає застосування міждисциплінарного підходу). У кінці студенти отримують реальний і відчутний результат. Однак на відміну від проблемного навчання, проектне навчання фокусується не лише на вирішенні проблеми, але в першу чергу, на розвитку навичок і вмінь роботи в команді. Таким чином, мета технології проектного навчання – стимулювати інтерес студентів до вирішення певних професійно орієнтованих проблем чи завдань шляхом застосування активних форм пізнавальної діяльності. Це передбачає володіння певною сумою знань і через проектну діяльність, а саме через практичне застосування навичок та вмінь під час роботи в команді, вирішення професійно орієнтованих проблем.

В Україні технологія проектного навчання зазнала відродження лише у 1980-х – 90-х роках у зв'язку з реформуванням вищої освіти, посиленням демократизації у відносинах між викладачами і студентами і розвитком автономного навчання.

Технологією проектного навчання передбачено, що студент повинен самостійно здобувати знання через активні форми пізнавальної діяльності. Така діяльність може включати практичні творчі завдання, вирішення й виконання яких вимагає від студентів застосування креативних навичок, вмінь та знань з декількох галузей. Оскільки технологія включає дослідницький етап, вона вчить аналізувати конкретну професійну проблему чи завдання, що утворилося на певному етапі розвитку суспільства. Беручи участь у проекті та оволодіваючи культурою проектної діяльності, студенти вчаться мислити творчо, прогнозувати можливі варіанти вирішення завдань, розвивають навички і вміння критичного мислення.

Як і будь-яка інша технологія, технологія проектного навчання складається із відповідних етапів, які будуть включати різні види діяльності викладача і студентів. Існує різний розподіл етапів здійснення проектної діяльності. Узагальнюючи досвід інших науковців (Moursund 2002) ми виділили такі: як організаційний, пошуковий, заключний, рефлексивний (див табл. 2).

Етапи роботи при застосуванні технології проектного навчання

ЕТАПИ	ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ	ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА
ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ	Вибір теми проекту, визначення його мети та завдань, розробка плану, обґрунтування ідеї, формування груп (команд).	Формування мотивації студентів, надання консультації щодо вибору тематики та жанру проекту, за необхідності допомога у добірці інформаційних ресурсів для отримання потрібних матеріалів, вироблення критеріїв оцінки діяльності кожного студента на всіх етапах.
ПОШУКОВИЙ	Збір, аналіз та систематизація зібраної інформації, запис інтерв'ю, обговорення зібраного матеріалу в групах (командах), висування та перевірка гіпотези, оформлення макета і стендової доповіді, самоконтроль.	Надання регулярних консультацій щодо змісту проекту, допомога у систематизації та обробці матеріалу, консультація з оформлення проекту, здійснення моніторингу діяльності кожного студента.
ЗАКЛЮЧНИЙ	Оформлення проекту, підготовка презентації проекту.	Надання консультацій промовцям (за необхідності), допомога в оформленні проекту.
РЕФЛЕКСИВНИЙ	Оцінка власної діяльності та діяльності роботи групи (команди).	Надання коментарів до загальної оцінки проекту та здійснення оцінювання кожного учасника проекту.

Узагальнюючи викладене вище, можемо говорити про те, що, технологія проектного навчання:

1. характеризується високою комунікативною спрямованістю;
2. передбачає вираження студентами своєї думки з професійного питання, активне включення у реальну діяльність;
3. сприяє розвитку навичок і вмінь роботи в команді, креативності, критичного мислення та ефективної комунікації;
4. базується на циклічній організації навчального процесу.

Саме тому, деякі науковці (Moursund 2002, Brush & Saye 2014) радять як технологію проектного навчання в цілому, так і її елементи застосовувати в кінці вивчення теми за певним циклом з метою повторення, узагальнення і, навіть, контролю опанованого матеріалу. До прикладу, елементом технології проектного навчання може бути проектна дискусія, презентація проекту за певною темою. Щоб допомогти студентам визначитись із їхніми ролями та відповідальністю у проекті, викладач може запропонувати студентам загальний шаблон (див. рис. 5). В умовах дистанційного режиму очного навчання шаблон можна завантажити на Google Disk і надати доступ всім учасникам команди, а також викладачу.

У ключових етапах діяльності описується кожен етап діяльності, який є важливим і у кількості необхідний для ефективного виконання цілі. Строки виконання визначаються окремо для кожного етапу, може вказуватися день тижня, місяць тощо залежно від тривалості проекту. Очікувані результати також визначаються окремо для кожного етапу. З метою дотримання академічної доброчесності посилання на інформаційні ресурси так само зазначаються для кожного етапу окремо. Відповідальна особа або група осіб всередині команди визначається окремо для кожного етапу. Колонка коментарі є опційною, там можуть залишати свої питання студенти, а також викладач може надати відповіді на запитання і коментарі щодо діяльності студентів.

ЦІЛЬ 1					
Ключові етапи діяльності	Строки виконання	Очікувані результати	Посилання на інформаційні ресурси та методологію (за необхідності)	Відповідальна особа (група осіб)	Коментарі
ЦІЛЬ 2					
Ключові етапи діяльності	Строки виконання	Очікувані результати	Посилання на інформаційні ресурси та методологію (за необхідності)	Відповідальна особа (група осіб)	Коментарі

Рис. 5. Загальний шаблон для роботи на проектом

Як і у випадку із технологією проблемного навчання, на оформлення і презентацію проєкту значний вплив має галузь знань і рік та цикл навчання. До прикладу міждисциплінарний проєкт магістрів з галузей знань маркетинг і менеджмент (див. рис. 6) та фрагмент проєктної дискусії бакалаврів з галузі знань комп'ютерні науки (див рис. 7).

INTRODUCTION: Over the past year, sales have remained steady but growth has slowed. We would like to see an increase of 15% in sales over the next three months, with 25% being more ideal. Customers have expressed that they would like to see more emails alerting them of online sales and new products. Being more strategic with our email campaigns and making an effort to grow our email list would help us meet our goal.

GOAL:		Increase sales by 15% within three months.		
OBJECTIVES:	TIMELINE:	RESOURCES:	TEAM RESPONSIBILITIES:	STRATEGY:
Create a three-month calendar for email campaign and social media	Week of June 21, 2021		Cassandra and Leon: Plan calendar	- Create a calendar with approved promos - Schedule one new promotion per week - Share status update twice per week
Launch a lead-building campaign where we offer promo codes in exchange for email addresses	July 1 - September 15, 2021	\$2,500 advertising budget	Cassandra and Leon: Plan email campaign Jessica: Create call-to-action copy John: Back-end website programming	- Set up email automation to trigger promo email upon sign up
Launch a social media marketing campaign to increase website traffic and build email list	July 1 - September 15, 2021	\$2,500 advertising budget	Jessica: Create copy for social media posts and banner ad copy Abby: Design banner ads	- Design a minimum of five graphics per campaign (email and social media) - Target potential customers as well as a new leads and loyal customers
Launch a targeted email marketing campaign with segmented list of leads who visited our site in the last 90 days	September 15, 2021	\$2,500 advertising budget	Jessica: Write content for landing page Abby: Design graphics John: Set up pop-ups for email opt-in	- Have web developers set up pop-ups for email opt-ins

Рис. 6. Приклад міждисциплінарного проєкту магістрів з галузей знань маркетинг і менеджмент

У наведеному вище прикладі ми бачимо розподіл за завданнями (цілями); строками виконання; ресурсами, що використовуються; визначення відповідальності кожної особи та стратегію, де ми можемо ознайомитися із ключовими етапами діяльності.

У прикладі, наведеному нижче, проєктна діяльність бакалаврів з галузі знань комп'ютерні науки висвітлена через презентацію у поєднанні із елементами дискусії.

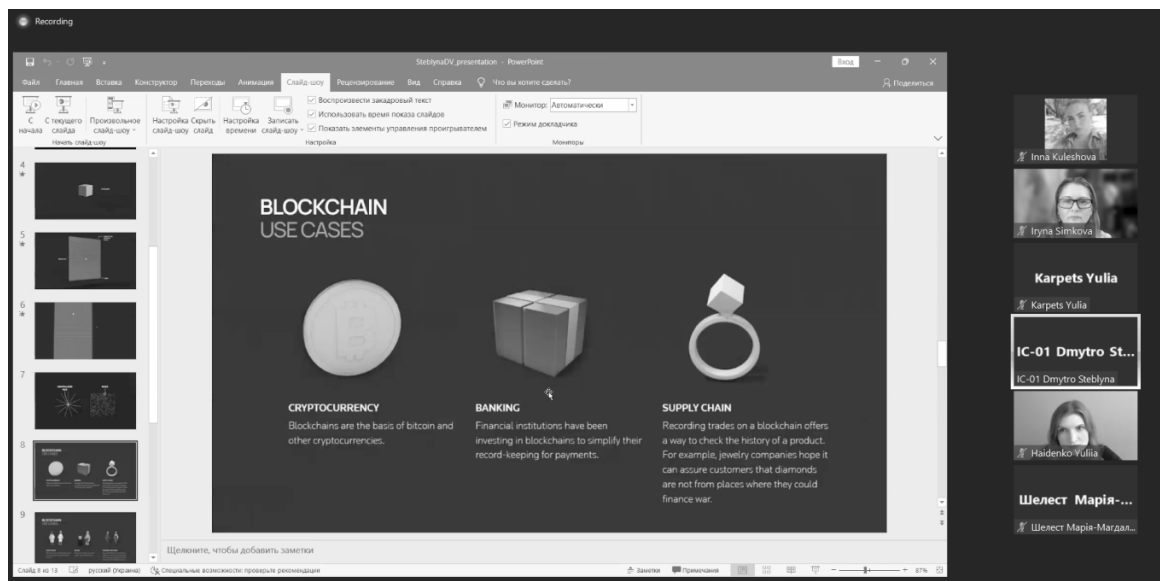


Рис. 7. Приклад фрагменту проєктної дискусії бакалаврів з галузі знань комп'ютерні науки

Таким чином, перевагою технології проєктного навчання є те, що вона спрямована не лише на надання професійних знань, але й на розвиток у студентів таких особистісних якостей як ініціативність, самостійність і здатність до творчості тощо. До недоліків можна віднести великі затрати часу на розробку критеріїв оцінювання, оскільки проєкти відносяться до різних галузей знань і не є стандартизованими, а також можливість виникнення стресових ситуацій у студентів під час роботи з їхніми однолітками.

Заслугують на увагу також *інклюзивні технології навчання*. Останні десять років в Україні інклюзивним технологіям навчання приділяється посилена увага, оскільки вони визначають впровадження онлайн-платформ не лише для безперервної освіти у закладах вищої освіти, але й для подальшої адаптації студентської ідентичності та для створення перспективного інклюзивного суспільства, де люди здатні

будувати команду. Одним із головних питань інклюзивної вищої освіти в Україні є забезпечення та підвищення якості доступності освітньої інформації для студентів національних меншин, студентів-інвалідів, студентів з нетрадиційним типом статури, студентів-біженців, вимушено переміщених студентів, студентів з тимчасово окупованих територій, студенти з неміських середовищ тощо.

Інклюзивна освіта – це освіта, яка надає всім студентам, незалежно від будь-яких труднощів, які вони можуть мати, однакові можливості. Викладач може за допомогою інклюзивних технологій надавати студентам високоякісні інструкції та підтримку у виконанні того чи іншого виду діяльності, що дозволяє студентам досягти успіху в навчанні (Bui, Quirk, Almazan, & Valenti 2010, Alquraini & Gut 2012).

Застосування інклюзивних технологій передбачає те, що студенти з обмеженими можливостями чи будь-якими іншими труднощами є повноцінними учасниками навчальної діяльності і настільки ж компетентними. Успішна інклюзивна освіта відбувається насамперед через прийняття і розуміння відмінностей та різноманітності студентів, які можуть включати фізичні, когнітивні, академічні, соціальні та емоційні. Це не означає, що студентам з національних меншин, студентів-інвалідів, студентам з нетрадиційною статурою, студентам-біженцям, вимушено переміщеним студентам, студентам з тимчасово окупованих територій, студентам з неміських середовищ не потрібні додаткові заняття наприклад, з логопедії, розвитку і формування цифрових навичок і вмінь, розвитку емоційного інтелекту. Але зазвичай такий підхід є винятковим. Основний принцип полягає в тому, щоб усі ці студенти відчували себе захищеними, відчували, що їх розуміють і поважають їхні зусилля.

У найближчі кілька років сучасні тенденції соціального розвитку характеризуватимуться вдосконаленням інноваційних технологій, підвищенням рівня використання інформаційних технологій, коли інформація є виробничим ресурсом і кінцевим продуктом (Garrison, 2017). Ці процеси супроводжуватимуться сприйняттям особистості в соціально-економічних вимірах та визначенням шляхів і методів сприяння інклюзивній освіті як фактору, що забезпечує розвиток людського капіталу.

Багато гіпотез щодо інклюзивних технологій навчання у вищій освіті є дискусійними. Але безсумнівно, що людський капітал є однією з рушійних сил переходу до інноваційної економіки. Майбутні фахівці беруть активну участь у створенні потенціалу соціального розвитку країни, конкурентних переваг, модернізації виробництва. Більшість досліджень, як правило, зосереджувалися на впровадженні інклюзивної освіти в освітні процеси, які розширюють можливості освітнього середовища, сприяють розвитку людського капіталу, полегшують доступ до можливості надання ідей для самореалізації та для самопізнання. Згідно із Міддлтон і Кей (Middleton & Kay 2019) інклюзивний підхід необхідно впроваджувати на всіх етапах розвитку особистості, включаючи шкільний та університетський період, відповідно, усі рівні освіти мають бути пронизані ідеями та інклюзивними технологіями навчання.

Кумен та співавтори (Koomen, Kahn, Atchison and Wild 2018) наголошують, що під час проектування систем інклюзивної освіти необхідно враховувати потреби та можливості комплексного підходу до навчання всіх вікових груп та організації міського середовища, що робить рух у межах міста доступним для студентів-інвалідів, студентів з нетрадиційними типами статури та студентів з неміських середовищ. Вважаємо, що організація практичного впровадження інклюзивної активної освіти можлива в доступному середовищі, що дає можливість пересуватися містом студентам-інвалідам, студентам нетрадиційного типу статури, студентам із позаміського середовища. Створення доступного середовища забезпечує організацію взаємодії всіх членів суспільства шляхом створення безбар'єрного міського середовища з урахуванням психологічних аспектів взаємодії. Вирішення проблеми цифризації освіти неможливе без вирішення проблеми психологічних бар'єрів та пошуку вирішення проблеми соціальної ізоляції та дискримінації студентів з національних меншин, студентів-інвалідів, студентів з нетрадиційними статури, студенти-біженці, вимушено переміщені студенти, студенти з тимчасово окупованих територій, студенти з неміських середовищ.

Проблема інтеграції та надання студентам підтримки, наприклад у вивченні англійської мови, освіті та працевлаштуванні вимагає нових підходів, інноваційних рішень та бажання адаптувати існуючі структури та практики. Освіта є запорукою успішної інтеграції, але часто студенти з національних меншин, студенти-інваліди, студенти з нетрадиційними типами статури, вимушено переміщені студенти, студенти-біженці, студенти з тимчасово окупованих територій, студенти з неміських середовищ відчувають труднощі з доступом до вищої освіти. Причини різні – для студентів-інвалідів і студентів з нетрадиційним типом статури, це пов'язано з психологічними аспектами взаємодії або проблемами з пересуванням по університету. Студенти з національних меншин, вимушено переміщені студенти, студенти-біженці, студенти з тимчасово окупованих територій відчувають труднощі через відсутність притулку чи дозволу на проживання; у багатьох випадках це може зайняти деякий час. Студенти з неміських середовищ відчувають труднощі через психологічні аспекти та аспекти проживання в гуртожитку. Іноді такі студенти мають обмежений доступ до цифрових технологій та освіти загалом. У цьому випадку необхідна додаткова підтримка волонтерських організацій та викладачів, які обізнані із інклюзивними технологіями навчання і можуть забезпечити додаткове навчання та інтеграційну діяльність.

Незважаючи на те, що кількість освітніх онлайн-ресурсів, які мають відношення до вимушено переміщених студентів, студентів з тимчасово окупованих територій, студентів-біженців та студентів із неміських середовищ стрімко збільшується, вони використовуються не так широко, як можна було б очікувати. Згідно із Вітхаузом (Witthaus 2018), деякі фактори впливають на використання онлайн-ресурсів і

курсів з точки зору вимушено переміщених студентів, студентів з тимчасово окупованих територій, а також студентів-біженців і студентів з неміських середовищ. Одним із головних факторів є те, що більшість вимушено переміщених студентів, студентів з тимчасово окупованих територій, студентів-біженців та студентів з неміських середовищ мають невеликий досвід онлайн-навчання, і навіть якщо майже всі вони мають мобільні пристрої, вони можуть не знати, як їх можна використовувати в освіті в навчальних цілях. З цієї точки зору, аудиторне навчання є кращим, оскільки воно дозволяє студентам навчитися спілкуватися та розширювати свої соціальні мережі, що є невід'ємною частиною зміцнення суспільства.

У своїх працях науковці підкреслюють (Cohen & Holstein 2018), що ще одна проблема полягає в тому, що деякі студенти не володіють цифровими навичками та вміннями для пошуку й використання загальноосвітніх інструментів і ресурсів, а студенти з неміських середовищ мають обмежений доступ до комп'ютерів, мобільних пристроїв тощо. Обмежений доступ до Інтернету також може бути перешкодою, оскільки більшість студентів користуються платним підключенням до мобільних телефонів і можуть отримати доступ до навчального вмісту лише за умови підключення до безкоштовного бездротового з'єднання.

Тому під час застосування інклюзивних технологій в першу чергу потрібно звертати увагу на використання різноманітних навчальних форматів. У групі студентів, де викладач бачає необхідність застосування інклюзивних технологій, варто почати з організації умов інклюзивного освітнього середовища та впровадження цінностей інклюзії: розуміння, прийняття, поваги до існуючих відмінностей та визнання рівних прав для всіх студентів. Упровадження таких цінностей можна розпочати шляхом надання інформації всій групі та перейти до менших груп, можна утворити невеликі команди, тріади або групи з двох осіб. Під час виконання завдань, які включають пошукову діяльність у фронтальному режимі можна використовувати інтерактивні дошки, оскільки це забезпечує високий рівень залучення студентів. Щодо менших груп: пошукова діяльність може бути скерована викладачем, пошукова діяльність в тріадах може відбуватися за підтримки студентами один одного, може відбуватися із урахуванням принципів кооперативного (спільного), диференційованого та адаптивного навчання.

Таким чином, технологія інклюзивного навчання – це та частина системи навчання, яка допомагає відповідати на запитання як ефективно навчати різних студентів у одній аудиторії. Така технологія будується на основних принципах згідно з якими 1) кожна особа здатна відчувати і думати; 2) під час виконання завдань студенти повинні звертати увагу в першу чергу на те, що вміють і можуть зробити, ніж на те, чого не можуть; 3) кожен студент має унікальні особливості, інтереси, здібності та навчальні потреби (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education 1994) 4) технології навчання повинні створюватися на основі педагогічних методів, орієнтованих, насамперед на студентів із метою задоволення їхніх потреб.

До загальних принципів інклюзивного навчання належать:

- принцип доступності освіти для кожного студента;
- принцип адекватності (посильності) завдань відповідно до можливостей студентів;
- принцип орієнтації на потреби кожного студента у процесі навчання;
- принцип збільшення ступеня участі кожного окремого студента у навчальній діяльності;
- принцип прийняття та поваги до індивідуальних особливостей кожного студента;
- принцип створення умов підвищення успішності кожного студента.

Перелічені принципи інклюзивного навчання, на нашу думку, є основою для відбору (створення) технологій інклюзивного навчання. Такі технології впроваджені у навчальний процес, покликані підвищити рівень пристосування освітнього середовища для роботи з різноманітними студентами, завдяки гнучкості навчальних програм та методів навчання; створення системи підтримки студентів; диференціації у роботі з різними групами; використання необхідних матеріально-технічних засобів навчання.

У межах застосування інклюзивних технологій ігрові технології мають величезний потенціал для побудови навчального процесу в інклюзивній групі. Проте використання різних видів ігор у межах інклюзивної технології навчання передбачає певні вимоги щодо вибору останніх. Зокрема, під час планування заняття в інклюзивному класі із залученням ігрових форм викладачу необхідно:

2) заздалегідь визначити роль кожного студента з урахуванням інтересів, можливостей, меж успішності, які у кожного різні;

3) спрогнозувати можливу лінію розвитку сюжету і відносин у грі конкретних студентів, які мають свої особливості розвитку;

4) продумати план індивідуальної допомоги кожному як на етапі підготовки гри, так і на етапі її розвитку;

5) підготувати інструкції для тих, хто їх особливо потребує, можливо заздалегідь проговорити їхні дії у грі.

Реалізація ігрових прийомів та ситуацій на занятті в інклюзивному класі ґрунтується на:

- постановці дидактичної мети у формі ігрового завдання;
- організації навчальної діяльності відповідно до правил гри;
- застосуванні навчального матеріалу як її засобу;

• запровадженні у навчальну діяльність елементів змагання, які перетворюють дидактичне завдання на ігрове.

Різні види ігор можуть бути використані для активізації та інтенсифікації навчального процесу під час засвоєння теми або навчального розділу, а також, як фрагмент заняття (пояснення, закріплення, контролю тощо). Будь-яка гра, у тому числі і проведена під час заняття, повинна допомогти студентам отримати задоволення, однак, її результат має бути конструктивним. Наприклад, на заняття з англійської мови для спеціальних цілей в інклюзивному класі, перевірити засвоєння студентами теми можна під час виконання ігрової вправи «Topic hands» (див. рис. 8) студенти розбиваються на групи по 4-5 осіб, гра має такий алгоритм: 1) кожна група отримує завдання намалювати на аркуші паперу шляхом обведення долоні руки долоні всіх членів групи (студенти повинні зуміти розмістити на аркуші якнайбільше зображень долонь); 2) у центрі кожної долоні кожен член групи має розмістити одне з понять теми (в інструкції, наданій викладачем, можуть бути деякі обмеження, поняття, виражені іменником, дієсловом тощо; теми для вибору понять групи можуть бути різними; вибір понять може здійснюватися на основі спеціальних текстів, якими забезпечені усі групи); 3) студенти можуть записати по одному поняттю на долоні руки та шикуючись у різних порядках, озвучують їх у певній логічній послідовності, таким чином, представляючи окремі моменти теми, що вивчається; 4) викладач визначає, робота якої групи є найбільш ефективною.

Показниками конструктивності заняття, побудованого із залученням розглянутої інклюзивної технології, стають: глибший рівень засвоєння теми, розвиток навичок і вмінь роботи в команді та розвиток ефективної внутрішньогрупової комунікації, для якої важливі не лише вербальні, а й невербальні засоби.

Сучасні ігрові технології навчання досить різноманітні. Цим різноманіттям встановлюються і певні правила дій для педагога на етапі підготовки та проведення гри. Знання цих правил та особливостей їх дотримання відповідно до специфіки інклюзивного класу – одна з умов успішності впровадження таких технологій у навчання студентів.



Рис. 8. Приклад ігрової вправи «Topic hands» (малюнок запозичено із сайту <https://www.trainingzone.co.uk/deliver/training/inclusive-learning-how-to-make-your-ld-initiatives-accessible-to-all>)

У межах інклюзивної технології навчання широко використовуються ідеї спільного (кооперативного) навчання (Cooperative learning). Наприклад, під час вивчення нового матеріалу, викладач надає інструкції для розроблення спільного групового проєкту або презентації на професійну тему. Під час виконання таких видів діяльності найбільш здібні студенти самі виступають як педагоги, підтверджуючи той факт, що під час пояснення матеріалу іншим студенти самі розуміють нове набагато глибше. У забезпеченні ефективності виконання здібними студентами ролі викладача можливе використання системи випереджувальних завдань (flip-flap classes), завдяки чому студенти стають більш підготовленими до сприйняття нового матеріалу та передачі його змісту іншим студентам групи.

Відповідно до Т. Репа та Б. Репа (Repa and Repa 2014), можемо виділити три типи груп (команди), що формуються для організації спільного навчання у межах інклюзивної технології навчання: (формальні навчальні групи (команди), неформальні навчальні групи (команди) та групи (команди) для спільного навчання).

Формальні навчальні групи (команди) включають від 2 до 5 студентів, створюються педагогом для спільного виконання будь-якого освітнього завдання. Наприклад, для написання есе, проведення

пошукового дослідження, вивчення нової лексики, вирішення математичних задач, пошуку відповіді на запитання після прочитання матеріалу. Педагог пояснює особливості роботи в групі, може допомагати розподілити ролі у групі (комусь відводиться роль лідера, який розподіляє завдання у групі, хтось веде записи тощо). На початку роботи педагог запроваджує спеціальні терміни, ставить проблему, показує актуальність її розв'язання. Організуючи роботу групи, викладач має допомогти студентам усвідомити, що вони відповідальні один перед одним, і їхнє розуміння відповідальності вплине на оцінку команди загалом. У такому випадку показники оцінювання фокусуються не лише на досягнутому кінцевому результаті, а й ступені участі у його створенні кожного члена команди. Індивідуальна участь кожного члена команди може бути різною відповідно до рівня його/її здібностей – це може бути вирізання картинок до оформлення доповіді або написання нових термінів на аркушах папери, завантаження документів або пошук необхідних матеріалів тощо (див. рис 9).

Якщо формальні групи (команди) створюються для роботи протягом усього навчального завдання, то неформальні навчальні групи є тимчасовими. Вони утворюються на кілька хвилин, на період одного заняття або виконання одного завдання). Проте результат, який може бути досягнутий протягом нетривалого періоду часу – показник роботи всієї групи (команди). А отже обов'язковою є педагогічна оцінка рівня роботи групи (команди). Групи (команди) для спільного навчання утворюються на тривалий період часу, можливо, семестр чи весь навчальний рік. Кожен член групи (команди) має право на допомогу інших членів команди. Організація роботи таких груп (команд) також, має певну специфіку. Необхідна постійна підтримка роботи групи викладачем, шляхом підвищення мотивації; шляхом надання допомоги, як всій групі (команді), так і окремим членам, насамперед студентам з особливостями розвитку; шляхом системної рефлексії успіхів та невдач; шляхом спільного зі студентами пошуку шляхів задля досягнення ефективних результатів навчання. Під час формування груп викладачам слід дотримуватися принципів включення студентів з різним рівнем інтелектуальних здібностей.



www.shutterstock.com - 1984782401

Рис. 9. Приклад роботи формальної команди (малюнок запозичено із сайту <https://www.shutterstock.com/ru/image-vector/female-data-scientists-business-analysis-concept-1984782401>)

Таким чином, застосування інклюзивних технологій навчання сприяє ефективнішій та різноманітній комунікації, розвиває емоційний інтелект студентів, емпатію, здатність отримувати знання та працювати не лише в тиші та передбачуваних умовах, а й в умовах, наближених до реального життя. До недоліків можна віднести великі затрати часу на розробку критеріїв оцінювання, оскільки завдання і види діяльності не є стандартизованими. Перевагою здійснення інклюзії в її справжньому значенні є її здатність розвіяти міфи та страхи суспільства. Коли студенти бачать, що особа, яка потребує різної додаткової допомоги, її отримує, зменшується загальне відчуття тривожності, страху захворіти та втратити друзів, працездатність, відповідні навички і вміння. Студенти починають менше боятися інших студентів, несхожих на них, що призводить до зниження рівня агресії та дискомфорту, до розуміння, що всі ми різні, але рівні.

2. Необхідність використання цифрової педагогіки у 21 столітті

2.1. Роль педагогічного інформування в неперервній освіті

Весь освітній процес побудовано на системі інформування. Інформація надходить до нас з різних джерел, має різний характер, суть та проблему. Важлива властивість інформації – це можливість різного її розуміння як наслідок, варіативного тлумачення. Інакше кажучи, інформація проходить багато стадій та перешкод, перш ніж дійти до нас у відомому нам вигляді. Різноманітність інформації робить її унікальним та практично невичерпним джерелом знань, умінь та навичок. Ось тому інформування є основою освітнього процесу (Barnes & Muijs 1999). Без створення деяких обов'язкових умов повноцінної участі студентів у навчально-інформаційному процесі закладам вищої освіти в наш час неможливо отримати навіть ліцензію на освіту. Поняття інформації в педагогічному процесі таке ж широке, як і в іншому її побуті. Основним

критерієм її наявності, по суті, стає поширення та донесення до суб'єктів інформування у різних формах та діях. Пояснення, тлумачення та розуміння інформації в освіті полягає в правильному та злагодженому процесі освіти. Протягом минулих років через пандемію цей процес залишався дуже складним та суперечливим, мав безліч відхилень у своєму середовищі. Та й сьогодні через воєнний стан в Україні освітній процес не можна назвати ідеальним. Багато несприятливих факторів, таких як брак викладачів, недостатня забезпеченість навчальним обладнанням, погана відвідуваність, непристосовані будівлі, байдуже ставлення суспільства до освіти, бідність тощо додатково ускладнюють цей і без того дуже складний процес. При всій значущості інформації в освіті слід зазначити, що сама по собі може виявитися незатребуваною, а укладена в ній цінність залишиться не до кінця реалізованою, якщо у взаємодії викладача зі студентами погано організований процес інформування. Проблема полягає в тому, що інформація у своєму перетворенні проходить багато стадій і не завжди сприймається і трактується саме так, як вона має бути представлена насправді. Існує велика кількість підсистем та структур інформування, переплетення яких часто дає складний та об'ємний матеріал, який не завжди піддається розумінню та засвоєнню студентами. Безліч джерел, підручників, різні автори (зазвичай, які представляють різні наукові підходи, «своє бачення» навчального матеріалу), різні викладачі – усе це разом призводить до безпосереднього спотворення інформації. Таким чином, інформування в освіті – процес нестійкий і вимагає правильного доопрацювання. Як правильно побудувати інформаційний процес і зробити його придатним для педагогічного процесу? Педагогічне інформування – це основа освітнього процесу у всьому світі. Зробити її ідеальною для застосування у повсякденній педагогічній діяльності – це, безперечно, одне з основних завдань сучасної педагогіки. Створення нових педагогічних технологій, концепцій та методів дає досить відчутні результати в міру їхнього використання. Дотримання та правильне тлумачення педагогами технологій навчання позитивно впливає на процес навчання та пізнання. Але застосування технологій ще означає стовідсотковий результат правильності навчання.

Таким чином, можна зробити висновок, що інформаційна педагогіка за своєю структурою – важлива галузь педагогіки, однак її технології та концепції вимагають певного доопрацювання, що стосується визначення цілей навчання та пізнання, а також самої постановки навчального процесу в цілому. За своєю структурою інформаційну педагогіку можна уявити у вигляді піраміди, і, як відомо, якщо у піраміді не вистачає однієї ланки, то вона просто впаде. Для освітньої системи необхідно досягти межової взаємодії всіх ланок інформування.

Завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та цифрових технологій, стає можливим виконання творчих завдань (написання нотаток у Jamboard, створення ментальних карт (mind maps), використання платформи Eudorass для написання есе з фотографіями, ілюстраціями, оформлення інтерв'ю, створення проєктів в електронному вигляді, схем, таблиць, кросвордів), науково-дослідних робіт до захисту на міжнародних науково-практичних конференціях з можливістю перевірки цих робіт на плагіат та для подальшого використання цього матеріалу у навчальному процесі. Інтернет дає можливість студентам брати участь у дистанційних предметних олімпіадах та конкурсах. В умовах пандемії використання різних комунікаторів, таких як Zoom, Google Meets, Microsoft Teams дозволяє організувати дистанційне навчання, дає можливість організувати заняття, створювати домашні завдання та здійснювати моніторинг їх виконання.

Таким чином, застосування цифрових технологій сприяє покращенню якості навчання, забезпеченню гармонійного розвитку особистості, що орієнтується в інформаційному просторі, особистості, яка залучена до інформаційно-комунікаційних можливостей сучасних технологій та володіє інформаційною культурою.

2.2. Особливості цифрової педагогіки

Ми проаналізували існуючі успішні проєкти ЄС та інструменти сертифікації в цифровій освіті з метою визначення ключових умов, характеристик і особливостей цифрової педагогіки. У звіті Eurydice (2012) повідомляється, що майже всі європейські країни мають специфічну національну стратегію, пов'язану з цифровою компетенцією. Ця теза підтверджується дослідженнями Ферарі (Ferrari, Punie, & Redecker 2012) для проєкту DIGCOMP, який охоплює визначення та оцінку цифрової компетентності. Найбільша мережа викладачів в Європі, eTwinning, забезпечує платформу для викладачів з метою співпраці з однолітками та вивчення нових способів використання ІКТ для навчання. Дослідження eTwinning (2015) показало, що 29% викладачів вважають, що eTwinning істотно впливає на їхні технологічні навички викладання. Дослідження та звіт спонукали вітчизняних науковців до пошуку національної стратегії розвитку цифрової компетентності та створення національної платформи для викладачів української мови для обміну досвідом та пошуку рішень.

Аналіз зарубіжних досліджень, що присвячені створенню моделей цифрової компетентності, таких як стандарт ІКТ-компетентності для вчителів, визначений ЮНЕСКО, модель SAMR доктора Р. Пуентедури (Puentedura 2006) та модель знань технологічного педагогічного змісту Мішра та Келера (Mishra and Koehler 2008, 3–29), дозволили нам наблизитися до визначення цифрової педагогіки. Так, на нашу думку, цифрова педагогіка може визначатися як педагогічний процес, що включає в себе різні цифрові технології (гаджети, платформи, застосунки, програмні забезпечення тощо) результатом використання яких є забезпечення вищої якості освітніх послуг.

Згідно з зарубіжними науковцями (Roser, Nagdy, and Ortiz-Ospina 2021) якість освіти – це здатність застосовувати отримані знання відповідно до професійної ситуації, з метою досягнення конкретної мети та

підвищення якості життя. Якість знань визначається їх фундаментальністю, глибиною та затребуваністю у роботі після закінчення навчання. Джонс вважає, що якість освіти – це багатовимірний складний конструкт, який включає якість викладацького складу, стан матеріально-технічної бази ЗВО, мотивацію викладацького складу, якість силабусів, якість (рівень знань) студентів, якість інфраструктури, інноваційну активність керівництва, рівень використання процесних інновацій, затребуваність та конкурентоспроможність випускників на ринку праці, досягнення випускників. Безумовно, ці показники нерозривно пов'язані і взаємодіють в системі освіти. Однак, виходячи з цього, можна сказати, що будь-який вплив на освітню систему та підвищення якості освітніх послуг позначається на всіх елементах вказаних вище.

П. Макларен вважає, що особливість цифрової педагогіки полягає не стільки у безпосередньому використанні цифрових технологій у викладанні, скільки у застосуванні цих інструментів з точки зору критичної педагогіки (McLagen 2020, 1243-1248). Наприклад, застосування комп'ютера в навчальному процесі не входить до поняття цифрової педагогіки, оскільки і під час традиційних форм навчання часто використовуються різні інформаційні технології, але при цьому освітній процес залишається звичним (традиційним), не змінюється і не перетворюється. До прикладу, розглянемо текстові редактори, які використовуються для написання повідомлень, доповідей і творів тощо. Особливістю застосування цифрової педагогіки у навчанні та викладанні є не лише наявність інформаційно-комунікаційних технологій, але й підхід до цифрових інструментів з критичної педагогічної точки зору з метою трансформації освітнього процесу та створення нових можливостей для навчання та викладання. Мова йде як про вдумливе використання цифрових інструментів, так і про рішення, коли не використовувати цифрові інструменти, і про звернення уваги на вплив цифрових інструментів на навчання (ресурс) та про використовувати цифрові ресурси відповідно до спеціальної методики. Саме тому тема застосування цифрової педагогіки досліджується в багатьох проектах. Серед останніх впливових проектів, які пропонують ключові аспекти для дослідження та розробки, є проект MENTEP (Педагогіка з покращеною технологією наставництва) (2016 р.) та платформа цифрових компетенцій для українських вчителів та інших громадян / dComFga (2019 р.).

В Україні наразі тривають дослідження з питань адаптації стандартів та рекомендацій ЄС в українських ЗВО, беручи до уваги специфіку національної системи освіти: неефективний досвід застосування цифрових ресурсів до 2020 року, слабо враховані останні технологічні розробки та невідповідність новим освітнім умовам, іноді відсутність підтримки з боку адміністрації ЗВО, низьке співвідношення студентів і викладачів та обмежена обізнаність останніх з основами цифрової педагогіки. З метою вирішення цих питань можливо є дієвим створення курсу та підвищення кваліфікації, наприклад для викладачів іноземних мов, цифрові ресурси дають безмежні можливості для її вивчення; завдяки великій методичній підтримці міжнародних професійних асоціацій викладачі іноземних мов знаходяться в авангарді впровадження інноваційних методів і форм. Можливо тому викладачі іноземної мови одні із перших, на своїх заняттях, повинні озброювати студентів такими навичками 21-го століття, як критичне мислення, співпраця, творчість та спілкування, які покращуються за допомогою цифрових ресурсів.

Сучасні реалії не просто передбачають впровадження нових цифрових засобів комунікації в різних сферах суспільного життя, але й використання цифрових ресурсів відповідно до спеціальної методики. Цьому сприяє не лише прогрес в інформаційних технологіях, але й розвиток освітнього процесу та потреби у підготовці конкурентоспроможних фахівців. Наразі, цифрові ресурси цілком обґрунтовано є головним інструментом у процесі навчання, оскільки система освіти орієнтована на постійний розвиток і орієнтується не лише на надання студентам знань, але й, як загадувалося вище, на розвиток у них креативності, критичного мислення, визначення особливостей розвитку студентів, допомогу студентам щодо визначення своїх інтересів й пріоритетів у навчанні та сприяння цілісному гармонійному розвитку особистості майбутніх фахівців.

Перевагами використання цифрової педагогіки є той факт, що вона значно спрощує процес навчання (але не призводить до його примітивізації, не спрощує і не знецінює передачу знань, розвиток і формування навичок і вмінь), призводить до конструктивного використання часу відведеного на навчання. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що педагог витрачає більше часу на розвиток і формування власних педагогічних навичок і вмінь, отримує новий досвід та зацікавлює студентів. Він/вона не витрачає час на побутові речі як от монотонна робота з перевірки домашніх завдань та контрольних робіт, оскільки цифрові технології передбачають цю постобробку даних, а викладач фокусується виключно на професійній діяльності.

Студенти, у свою чергу, отримують більші за обсягом і різноманітніші завдання, що включають до свого складу не тільки базові види робіт (тестування, вправи, рішення прикладів, побудова графіків), а також додаткові, що впливають на розвиток навичок і вмінь 21 століття, як от створення проектів, презентацій, відео- та аудіофайлів, аналіз різних мультимедійних елементів, вирішення кейсів тощо. Завдання можуть диференціюватися відповідно до рівневої, ієрархічної системи. Наприклад, після тестування на початку навчального року, викладач може надавати студентам завдання відповідно до їхнього рівня знань і особливостей розвитку, що сприятливо впливає на освітній процес та підтримує прагнення студентів. Таким чином, вони залучаються до навчального процесу, підвищуючи рівень знань та підготовки, загальну успішність, набувають практичних навичок і вмінь.

Вище вже згадувалося, що цифрова педагогіка - це не лише онлайн-навчання, але й застосування спеціальних методик. У ЗВО, де студент та викладач самі вибудовують модель навчального процесу та формують загальний план виконання робіт, таке навчання підвищує рівень автономії та самоорганізації студентів (оскільки вони самостійно визначають коли, де, в якій кількості, в якому режимі і власне, які завдання виконувати). Говорячи про цифрову педагогіку як про фактор підвищення освітніх послуг, не можна не згадати її мобільність та швидкість оновлення даних. На даний момент у світі існує велика кількість сервісів та застосунків, за допомогою яких педагогам легше відслідковувати динаміку вирішення завдань та виявляти найбільш складні, оцінювати їх виконання та миттєво вносити отримані дані до загальнодоступних баз. Певні алгоритми можуть аналізувати успішність студентів і допомагати студентам будувати подальшу траєкторію навчання. Таким чином, цифрова педагогіка позитивно впливає як на успішність студентів, і їхню мотивацію до навчання.

Тому ми можемо говорити, що однією з особливостей цифрової педагогіки є її здатність до підвищення якості освітніх послуг. Оскільки, по-перше, вона впливає на весь процес навчання за допомогою різних аспектів, що становлять основні показники якості освітніх послуг. По-друге, викладачі, які послуговуються цифровою педагогікою, частково є тими, хто навчається, оскільки постійно набувають нових знань, навичок і вмінь, якщо не у сфері педагогіки, то у сфері інформаційних технологій, що говорить про прогресивність використання такого підходу. Викладачі самостійно здійснюють організацію процесу навчання та виховання у сфері освіти з використанням технологій, що відображають особливості предметної галузі та відповідних вікових та психофізичних особливостей студентів, в тому числі їх особливі освітні потреби. По-третє, такий вид педагогіки, крім створення комфортних умов для взаємодії всіх учасників освітнього процесу, забезпечує інформаційну безпеку за допомогою закритих баз даних.

До питання необхідності впровадження цифрової освіти зверталось багато вітчизняних та зарубіжних науковців, які мають різні погляди на це питання. Так, Соффар вважає, онлайн навчання, яке є одним із аспектів цифрової педагогіки збільшує дистанцію між від учасниками освітнього процесу, а відтак впливає і на порозуміння, ізолює студентів і викладачів один від одного, що знижує рівень доступності освіти (Soffar 2018). Вадмані та Клячко переконані у тому, що цифрова педагогіка є рушійною силою освіти, оскільки педагоги розуміють, що поєднання цифрових технологій та ресурсів дає більше можливостей для розширення горизонтів та покращення якості навчання, викладання та підготовки, ніж усі попередні освітні технології (Wadman and Kliachko 2014).

З педагогічної точки зору такий підхід до професійної діяльності також досить неоднозначний, оскільки через низький рівень володіння цифровими навичками і вміннями, деякі викладачі завжди сприймають здобутки цифрової педагогіки з деякими побоюваннями. Однак, враховуючи пандемію і воєнний стан в Україні, наразі, педагоги все частіше звертаються до цифрових технологій, вдало їх засвоюють і значною мірою підвищують свої професійні навички і вміння, результатом чого є підвищення якості освітніх послуг.

Висновки

З викладеного вище можна назвати, що ефективність освіти є ключовим аспектом у розвитку професійних та особистісних якостей студентів, їхніх компетентностей та здатності до навчання. Її підвищенню сприяють сучасні здобутки цифрової педагогіки, зокрема, інформаційно-освітнє середовище. Це призводить, по-перше, до підготовки конкурентоспроможного фахівця, а по-друге до формування особистості, яка володіє високим рівнем цифрової компетентності, розвиненими навичками і вміннями критичного мислення, креативності, ефективної комунікації та роботи в команді. Використання цифрових освітніх ресурсів розширює можливості освітнього процесу. Тому, цифрова педагогіка безумовно займає почесне місце в освітньому процесі нашої держави і застосовується в сукупності з традиційними формами навчання завдяки своїй різнобічній і всеосяжній специфіці, згідно з якою новітні цифрові технології позитивно впливають на показники якості освіти. А знання цифрової педагогіки допомагають педагогам досягти динаміки, ефективності та результативності у професійній діяльності.

Наразі в Україні розпочалася адаптація досвіду та стандартів ЄС до національної системи освіти. Розглянуті вище питання взаємозв'язку цифрової педагогіки та інноваційних освітніх технологій у неперервній освіті може бути корисно для країн зі схожими проблемами та потребами. Таким чином, питання розглянуті у цьому розділі можуть бути застосовані для будь-якої країни, де викладачі демонструють більш-менш однакові потреби у цифровій педагогіці, а це дає великі можливості для взаємної співпраці та потенціал для розвитку взаємного транскордонного співробітництва між країнами ЄС. Досліджуючи розглянуті вище питання, ми сприяємо майбутнім порівняльним освітнім дослідженням, а також академічній мобільності серед викладачів, оскільки освітлюємо потенціал глибшого вивчення найкращих практик ЄС для значущого впровадження в Україні.

Наукові джерела

- Цифрова грамотність*. Доступ 11 квітня 2022 <https://osvita.diiia.gov.ua/research>
- Alquraini, Turki and Gut, Dianne. "Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review". *International Journal of Special Education* v27 n1 (2012): 42-59.
- Barnes, Ann & Murray, Liam. "Developing the Pedagogical Information and Communications Technology Competence of Modern Foreign Languages Teacher Trainees". *Journal of Information Technology for Teacher Education* 8:2 (1999): 165-180 doi: 10.1080/14759399900200056

- Baron, Annette and McNeal, Kelly. *Case Study Methodology in Higher Education*. Information Science Reference, 2019.
- Besterfield-Sacre, Mary, Atman, Cynthia J. & Shuman, Larry J. "Characteristics of freshman engineering students: Models for determining student attrition in engineering". *Journal of Engineering Education* Volume 86(2) (1997): 139–149. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.1997.tb00277.x>
- Brush, Thomas and Saye, John. "Technology-supported Problem-based Learning in Teacher Education". *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning* 8(1) 2014.
- Bui, Xuan, Quirk, Carol, Almazan, Selene, and Valenti, Michele. *Inclusive Education, Research and Practice: Inclusion Works*. 2010. Accessed May 13, 2022. https://selpa.info/uploads/files/files/Inclusion_Works_article.pdf
- Cohen, Anat & Holstein, Simona. "Analysing successful massive open online courses using the community of inquiry model as perceived by students". *Journal of Computer Assisted Learning (January)* (2018): 1–13. <https://doi.org/10.1111/jcal.12259>
- Dewey, John. "Froebel's Educational Principles". *The School and Society*. Chicago: University of Chicago. (1915): 111-127.
- Dringenberg, Emily, Kramer, Amy, Betz, R. Amy. "Smartness in engineering: Beliefs of undergraduate engineering students". *The research journal for engineering education*. Accessed May 16, 2022. <https://doi.org/10.1002/jee.20463>
- Digital Pedagogy. A Guide for Librarians, Faculty, and Students. Accessed 5 May, 2022. <https://guides.library.utoronto.ca/digitalpedagogy>
- Eurydice. *National Educational System* 2012. Accessed May 5, 2022. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
- Eisenhardt, Kathleen M. and Graebner, Melissa E. "Theory building from cases: Challenges and opportunities". *Academy of Management Journal* 50(1) (2007): 25–32.
- Feagin, R. Joe, Orum, M. Anthony, and Sjoberg, Gideon. *A case for case study*. NC: University of North Carolina Press, 1991.
- Ferrari, Anusca, Punie, Yves, and Redecker, Christine. "Understanding digital competence in the 21st century: An analysis of current frameworks". *21st century Learning for 21st century skills*. Institute for Prospective Technological Studies, 2012.
- Flyvbjerg, Bent. "Five misunderstandings about case-study research". *Qualitative Inquiry* 12(2) (2006): 219–245.
- Garrison, D. Randy. *E-Learning in the 21st Century* (3rd ed.). New York: Routledge, 2017.
- Harland, Tony. "Learning about case study methodology to research higher education". *Higher Education Research & Development* 33:6 (2014): 1113-1122.
- Kariwo, Michael, Gounko, Tatiana, and Nungu, Musembi. *A Comparative Analysis of Higher Education Systems*. Sense Publishers, Brill, 2014.
- Kilpatrick, William Heard. "The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process". *Teachers College Record* 19 (1918): 319–334.
- Koehler, Matthew J. and Mishra, Punya. Introducing TPACK. *AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 2008.
- Koomen, Michele, Kahn, Sami, Atchison, Christopher L., and Wild, Tiffany A. *Towards inclusion of all learners through science teacher education*. Brill Sense Boston, MA 2018.
- McLaren, Peter. "The future of critical pedagogy". *Educational Philosophy and Theory* 52:12 (2020): 1243-1248, doi: 10.1080/00131857.2019.1686963
- Middleton, Tristan and Kay, Lynda. *Using an Inclusive Approach to Reduce School Exclusion*. Routledge, 2019. <https://doi.org/10.4324/9780429455407>
- Moursund, David. "Project-Based Learning: Using Information Technology". *International Society for Technology in Education*. 2nd Edition 2002.
- Puentedura, Ruben. *Transformation, Technology, and Education*. 2006
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca, Spain, 1994. Accessed May 16, 2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Simkova, Iryna & Tuliakova, Kateryna. "The implementation of spoken interaction methods as efficient tools to improve 21st century skills in English for specific purposes training in Higher schools of Ukraine". *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* Vol 7 No 2 (2020). <Http://www.dilemascontemporaneoseduacionpoliticaayvalores.com/>
- Sisson, D., Richard and Gatsonis, A. Nikolaos. *Shaping Our World: Engineering Education for the 21st Century*. *The Minerals, Metals & Materials Society*, 2012.
- Soffar, Heba. Disadvantages & risks of Digital technology (digital transformation) in human life. *Online Science*. 2018. Accessed April 16, 2022. <https://www.online-sciences.com/technology/disadvantages-risks-of-digital-technology-digital-transformation-in-the-human-life/>
- Repa, J. Theodore and Repa, Betty. *Research-based Information on Diverse 21st Century Students*. 2014. Accessed May 10, 2022. <http://cosee.umaine.edu/programs/broadeningparticipation/21stcenturystudents/>

Roser, Max Nagdy, Mohamed, and Ortiz-Ospina, Esteban. *Quality of Education*, 2021. Accessed May 11, 2022. <https://ourworldindata.org/quality-of-education>

Witthaus, Gabi. "Findings from a Case Study on Refugees Using MOOCs to (Re)enter Higher Education". *Open Praxis* Vol 10 No 4 2018.

Webster, Frank. *Theories of the Information Society*. Routledge, 2014.

Wadmany, Rivka, and Kliachko, Sarah. "The Significance of Digital Pedagogy: Teachers' Perceptions and the Factors Influencing Their Abilities as Digital Pedagogues". *Journal of Educational Technology* v11 n3 (2014): 22-33.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НЕПЕРЕВРНИЙ ОСВІТІ

Сімкова І.О.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна

Анотація. Розділ монографії досліджує взаємозв'язки цифрової педагогіки та інноваційних освітніх технологій у непереврній освіті. Розглянуто особливості використання освітніх технологій та необхідність застосування підходів цифрової педагогіки у 21 столітті. Проаналізовано етапи проєктування педагогічної технології. Наведено приклади застосування в навчальному процесі інноваційних освітніх технологій. Особливу увагу приділено технології проблемного навчання, технології проєктного навчання та інклюзивним технологіям навчання, як найбільш актуальним в умовах сьогодення. Визначено роль педагогічного інформування у непервинній освіті. Висвітлено особливості цифрової педагогіки, в першу чергу, її здатність до підвищення якості освітніх послуг. Окреслено подальші напрямки дослідження, які можуть стати в нагоді іншим країнам, де викладачі демонструють схожі проблеми та потреби.

Ключові слова: інноваційні освітні технології, непереврна освіта, педагогічна технологія, педагогічне інформування, цифрова педагогіка.

Abstract. The monograph examines the relationship between digital pedagogy and innovative educational technologies in continuing education. We consider the peculiarities of the use of educational technologies and the need to apply approaches to digital pedagogy in the 21st century. The stages of designing pedagogical technology are analyzed. Examples of application of innovative educational technologies in the educational process are given. Particular attention is paid to problem-based learning technologies, project-based learning technologies and inclusive learning technologies, as the most relevant in today's conditions. The role of pedagogical informing in lifelong learning is determined. Features of digital pedagogy, first, its ability to improve the quality of educational services are highlighted. We outline the further areas of research that may be useful to other countries where teachers demonstrate similar problems and needs.

Keywords: innovative educational technologies, continuing education, pedagogical technology, pedagogical information, digital pedagogy.

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ-ДОСЛІДНИКІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Семенов О.М.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С.Макаренка, м. Суми, Україна
ORCID.ORG/ 0000-0002-8697-8602

Вовк М.П.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/ 0000-0002-9109-9194

Конкурентноспроможність, прагнення закладів вищої освіти представити свої напрацювання у світових і національних рейтингах і залучення до світового мейнстріму (С.Шаров) значною мірою залежить від якісної професійної діяльності науково-педагогічних працівників. Досконалість викладання як пріоритет розвитку Європейського простору вищої освіти, професійний розвиток викладачів і потреби для вдосконалення викладацької майстерності; трансформація у викладанні; студентоорієнтоване викладання – ці й інші питання обговорювали на українсько-британському форумі «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті» 17-18 березня 2021 року в онлайн-режимі. Мета заходу – сприяти обміну кращими практиками щодо вдосконалення викладання і навчання як складових інституційного забезпечення якості вищої освіти, – заактуалізувала питання: якою має бути модель фахової діяльності викладача, яка роль системи підвищення кваліфікації, що сприяє більш мобільному залученню педагога до інноваційної діяльності, його

професійному розвитку в умовах нових викликів (Форум «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті», 2021).

Опитування, проведені серед магістерської і викладацької аудиторії щодо фахового портрету викладача вищої школи у 2011 (Семенов 2011, 10-16) і 2021 рр., засвідчили, що поряд із потребою таких рис, як моральність, людяність, ґрунтовна теоретико-методологічна підготовка, широкий професійний кругозір, загальна і педагогічна культура, важливими є якості: мобільність, здатність до змін у професійній діяльності, гнучкість індивідуальної освітньої траєкторії з урахуванням кризових явищ на ринку праці.

Пандемія ще більшою мірою загострила потребу в розвитку культури якості освітньої діяльності та партнерської взаємодії суб'єктів освітнього процесу в ЗВО, у володінні викладачами здатністю приймати рішення в ситуації високого ступеня невизначеності, створювати оптимальні умови для розвитку й саморозвитку у студентів критичного мислення, міжособистісної комунікації і взаємодії, отже, в неперервному професійному розвитку науково-педагогічних працівників.

Поняття «професійний розвиток» відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) визначається як безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівця, що дає змогу підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду професійної діяльності.

На основі проведеного аналізу наукових джерел і виокремлених дослідницьких позицій варто відзначити, що задля ефективності професійного розвитку особистості важливими є такі чинники: природний навчальний досвід, усвідомлені і сплановані дії, які несуть пряму або опосередковану користь учителеві, групі вчителів, школі в цілому, що позначається на якості шкільної освіти (Day 1999, 4).

У наукових і довідникових джерелах професійний розвиток особистості визначається як продукт і результат діяльності самої людини (Хоржевська 2013); розвиток людини в її професійній ролі (Пуховська 2011); як складний процес, що спрямований на забезпечення індивідуального підходу до кожної особистості і ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учителя й учня, викладача і студента, що спонукає до активності, прояву творчої ініціативи (Семенов 2019, 153-166); як процес неперервного розвитку професійних якостей, фахових компетентностей педагога в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти, що передбачає набуття теоретичних знань і практичного досвіду, оволодіння сучасними технологіями, методиками педагогічного впливу на учнів, студентів, різних категорій дорослих (М. Вовк (Уклад.), Грищенко, Соломаха, Філіпчук, Хомаківська 2021, 227).

На актуальності безперервного навчання упродовж життя, професійного розвитку педагога як системи освітніх заходів та практичної діяльності, спрямованих на оволодіння дорослою особою знаннями, вміннями та навичками шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти наголошується у проєкті Закону України «Про освіту дорослих» (2022). У документі зазначається: наукова, експертна, методична, наставницька, винахідницька та інша діяльність працівника, яка спрямована на професійне вдосконалення, визнаються як професійний розвиток і можуть реалізуватись через програми підвищення кваліфікації та стажування.

Для створення програм професійного розвитку, підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних працівників рекомендовано застосовувати затверджений у 2021 р. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» 2021).

Стандарт окреслює, зокрема, такі загальні (ключові) компетентності, як володіння навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, обґрунтувати, планувати, виконати дослідницький/творчий проєкт, готувати та проводити наукові й освітні заходи, генерувати нові ідеї (креативність); діяти на основі етичних міркувань (мотивів). Експертиза проєкту професійного стандарту була здійснена фахівцями Британської Ради в Україні (British Council).

Вагомим ресурсом для професійного й особистісного розвитку педагога є неформальна освіта. Л.Лук'янова на основі аналізу звіту «Education at a Glance» (2016) припускає, що рівень участі громадян 25 - 64 років у неформальній освіті країн - членів ОЕСД такий: від 17% у Туреччині до 64% у Новій Зеландії. Середній показник серед 30 країн, які брали участь в опитуванні, становить майже 50%.

У проєкті Закону України «Про освіту дорослих» (2022) передбачено врегулювання питання визнання результатів навчання, здобутих у неформальній освіті, що охоплюватиме три етапи: ідентифікацію програми; оцінювання результатів навчання дорослої людини незалежними оцінювачами; видачу їй документа про визнання результатів навчання та/або присудження (присвоєння) часткової освітньої та /або професійної кваліфікації.

У законопроєкті приділено увагу провайдерам освітніх послуг для дорослих. Залежно від засновника провайдер освіти дорослих може діяти як державний, комунальний, приватний заклад або установа. Такими установами можуть бути центри освіти дорослих та заклади освіти дорослих.

Важливо акцентувати увагу на позитивному досвіді організації неформальної освіти викладачів-дослідників у межах партнерства наукових установ і закладів вищої освіти, що спрямоване насамперед на розвиток мовнокомунікативної компетентності, мовної культури. Зокрема у межах дослідження окреслимо деякі аспекти педагогічного партнерства відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та ресурсного центру професійного

розвитку вчителя, який функціонує на кафедрі української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка в контексті підвищення кваліфікації викладачів-дослідників в умовах неформальної освіти (Семенов, Вовк 2021, 1-7.)

1.Неформальна освіта викладача-дослідника у вимірах практико орієнтованого проєкту: науково-дослідний інститут – педагогічний університет

У Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО 2011) поняття «*неформальна освіта*» означають як організовану і безперервну освітню діяльність, що може здійснюватися в межах і поза межами освітніх закладів та доступна для осіб будь-якого віку (The International Standard Classification of Education (ISCED) 2011).

Питання неформальної освіти як важливої складової неперервної освіти, визнання результатів, набутих у ході неформальної освіти упродовж життя, означені в міжнародних документах ЮНЕСКО, Міжнародної ради з освіти дорослих, Ради Європи, Європейського центру з розвитку професійної освіти, Рекомендаціях парламенту Європи про Європейські кваліфікаційні рамки для навчання впродовж життя (2008), а також у Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції нової української школи (2017), документах МОН України, Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

У межах нашого дослідження керуємось тлумаченням понять «формальна освіта», «неформальна освіта», «інформальна освіта», враховуючи положення Закону України «Про освіту» (2017):

формальна освіта - це освіта, яка здобувається за освітніми програмами відповідно до визначених законодавством рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей (професій) і передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти та здобуття кваліфікацій, що визнаються державою;

неформальна освіта - це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій;

інформальна освіта (самоосвіта) - це освіта, яка передбачає самоорганізоване здобуття особою певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з професійною, громадською або іншою діяльністю, родиною чи дозвіллям.

Результати навчання, наголошується в документі, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством (Закон України «Про освіту» 2017).

Неформальна освіта характеризується доступністю, особистісно зорієнтованим характером, позбавлена від жорстких вимог формальної освіти, орієнтується на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення.

О.Биковська, Л.Лук'янова зауважують, що паралельно в освітньому просторі використовуються терміни «формальне навчання» (formal learning), «неформальне навчання» (non-formal learning), «інформальне навчання» (informal learning). У Меморандумі навчання впродовж життя (A Memorandum on Lifelong Learning (LLL) 2000) використовується термін навчання (learning), а не освіта (education), Резолюції про визнання неформального та інформального навчання (у сфері молоді) (Recognition of non-formal and informal learning (in the field of youth) 2007).

Формальне навчання, зазначає Л.Лук'янова, – це навчання, здійснюване в структурованому та організованому середовищі (в навчальному закладі, центрі навчання або на робочому місці); неформальне навчання – навчання, що ґрунтується на запланованій діяльності, яка не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), не завершується сертифікацією, але містить навчальний елемент; інформальне (спонтанне навчання) – навчання, що є результатом повсякденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю або дозвіллям і не є структурованим (Лук'янова 2016).

На основі ретельного аналізу закордонних джерел (Livingstone D.W., с. 15–23). (Dohmen G., 2001, с. 32). (Overwien B., с. 339). (Hungerland B., 2004, с. 52). (Colley H., с. 63) директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України Л.Лук'янова характеризує очну (тренінги, майстер-класи, семінари, майстерні тощо) та дистанційну (дистанційні курси, вебінари) форми неформального навчання, що орієнтовані на конкретні потреби та інтереси тих, хто навчається, мають ознаки організованості, доповнюваності щодо попередньо набутих знань, можуть здійснюватися у будь-якому місці.

В Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України є ґрунтовні напрацювання щодо формальної та неформальної освіти викладачів-дослідників. Інститут має понад двадцятип'ятирічний досвід й унікальні наукові школи у галузі неперервної освіти, педагогічної освіти і освіти дорослих; є єдиною в Україні державною науковою установою, яка здійснює фундаментальні та прикладні дослідження у сфері освіти дорослих.

Зокрема, акредитована НАЗЯВО освітня програма «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти в галузі 01 «Освіта / педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» спрямована на розвиток у майбутніх докторів філософії аксіологічних орієнтацій, професійно-наукової, мовнокомунікативної, інформаційної, методологічної культури, технологічних здатностей, критичного

мислення, педагогічної майстерності, інших компетентностей, необхідних для науково-професійної і викладацької діяльності, професійної комунікації у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих (Відомості про самооцінювання Освітня програма Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі. Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки 2021).

Принципами реалізації програми є принципи неперервності, інноваційності, прогностичності, гнучкості реагування на суспільні зміни, культуровідповідності, полікультурності, міждисциплінарності, технологічності.

Індивідуальна освітня траєкторія здобувачів за освітньо-науковими програмами, як показує аналіз і опитування здобувачів, реалізується через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, дисциплін, методів і засобів навчання, що передбачає особистісно зорієнтований, студентоцентризований підхід, індивідуальний навчальний план. Здобувач може задовольнити наукові інтереси через вибір вибіркових дисциплін із запропонованого переліку, іноземної мови, бази викладацької практики; консультування у науковців відділів; зарахування результатів неформальної освіти шляхом участі у заходах, ініційованих кафедрами; відвідування лекцій зарубіжних учених (Відомості про самооцінювання освітньої програми Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі. Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки 2021).

Співробітники Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН розробили науково-методичний супровід професійного розвитку викладачів-дослідників в умовах формальної і неформальної освіти: «Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти» (практичний посібник, 2019, <http://lib.iitta.gov.ua/715790/>); «Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика» (монографія, 2019, <http://lib.iitta.gov.ua/718748/>); «Розвиток професійного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на етико-естетичних засадах» (монографія, 2016), «Тренінгові технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти» (метод. рек., 2020), «Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика» (словник, 2021), науково-аналітична доповідь учених: Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. «Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід» (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; За ред. В. Кременя Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка». 2021. 54 с.) та ін.

Відділ змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України упродовж кількох років виконував науково-дослідну тему «Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти» (РК №0117U001072), має дослідницькі напрацювання стосовно сутності понять «технології навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія», доцільності їх використання у неформальній освіті дорослих. Детальніше це питання розкрито у публікації авторів Семенов О., Вовк М. (2021, 358-372).

Поняття «педагогічна технологія» характеризуємо за С.Сисоєвою як педагогічний процес, у якому пов'язані особистісні, інструментальні, методологічні засоби (процесуально-дієвий аспект) (Сисоєва 2006). Ідеться також про послідовні дії педагога щодо структурування змісту, добору форм і методів з метою підвищення рівня знань і компетентностей тих, хто навчається, опанування матеріалу, набуття конкретних умінь, переважно професійних, у межах вивчення певної дисципліни.

Аналіз наукових джерел (І.Зязюн, О.Пехота, О.Пометун та ін.) засвідчує, що технологія навчання підпорядковується вирішенню певного конкретного завдання (сформувати певну якість, збагатити знання, удосконалити вміння, набутти чи розвинути певну компетентність), передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі за забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо.

Серед принципів використання технологій навчання дорослих (Семенов, Вовк 2021, 358-372) виокремлюємо, зокрема, такі, як пріоритет самостійного навчання, а також принципи: усвідомленого навчання, спільної діяльності викладача й дорослих учнів щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання; опори на досвід викладача-дослідника, індивідуалізації, системності, контекстності навчання (спрямовуємо навчання на конкретні життєві чи професійно важливі для дорослого учня цілі; актуалізації результатів навчання на практиці; елективності навчання (надання учневі певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається).

На основі теоретичних узагальнень, положень науковців можна зазначити, що технологія передбачає сукупність науково обґрунтованих дій всіх учасників процесу навчання, високий ступінь гарантованості досягнення поставлених цілей навчання, реалізацію послідовно паралельних дій-операцій, які виконуються суб'єктами педагогічної взаємодії, наявність всередині технології навчання двох технологій (технології викладання (організація процесу навчання як діяльність викладача) і технології навчання (організацію процесу навчання як діяльність учня), узгодження всіх складових (цілей, змісту, методів, способів, засобів навчання, форм організації пізнавальної діяльності учнів, діагностики результатів та ін.), інтерактивність гнучкої системи різнорівневого навчання з урахуванням основних когнітивних стилів, що дозволяє учням успішно навчатися в адаптивному режимі; адаптивність як особлива ознака технології навчання дорослих; врахування особистісних потреб, якостей; спрямованість на посилення мотивації навчання, створення психологічної комфортності навчання, регламентованість управління навчальним процесом (Аніщенко <http://lib.iitta.gov.ua>)

Технологія розвитку мовнокомунікативної компетентності викладача-дослідника має ґрунтуватися на основних вимогах до технологій навчання дорослих (Вовк, Філіпчук, Грищенко, Соломаха, Султанова 2020, 114-115), адже йдеться про категорію дорослих, професійна діяльність яких має визначати пріоритети розвитку освітніх, педагогічних наук на міжнародному, державному, регіональному рівнях. З-поміж них на особливу увагу заслуговують такі:

концептуальність (кожна технологія навчання має ґрунтуватися на відповідній науковій концепції, що передбачає філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);

системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);

рівноправне партнерство (встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин в умовах ціннісно-змістової рівності викладача і учнів;

керованість, яка дає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів;

гнучкість – можливість варіацій в змістовому й процесуальному компонентах технології для забезпечення комфортності і свободи взаємодії тих, хто навчається і навчає, із урахуванням конкретних умов педагогічної дійсності;

міжособистісна взаємодія (спільна узгоджена колективна діяльність як співвіднесеність з особистієм планом;

динамічність – можливість розвитку або перетворення технології в умовах мінливої парадигми освіти; індивідуалізація навчання (співвіднесеність прийомів навчання з особистісними, суб'єктивними, індивідуальними властивостями кожного учня;

здоров'язбережність (передбачає використання максимальної кількості активних методів навчання, прийомів зовнішньої і внутрішньої мотивації, забезпечення диференційованого підходу до тих, хто навчається, із урахуванням індивідуальних особливостей);

самонавчання та самоорганізація (можливість взаємодії учнів з навчальними ресурсами при мінімальній участі і втручанні педагога та інших учнів;

ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення запланованого стандарту навчання);

відтворюваність, що передбачає можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами навчально-виховної взаємодії;

візуалізація (для окремих технологій, які передбачають її вживання) – використання аудіовізуальної та комп'ютерно-проекторної техніки, технічне конструювання різноманітних дидактичних матеріалів, презентацій і електронних наочних посібників та довідників;

поетапність і передбачуваність дій у технології, недопустимість у них значних відхилень, які здатні спотворити або суттєво змінити очікуваний педагогічний результат;

організація процесу формування розумових дій і формування думки учнів щодо об'єктивності контролю й оцінювання; розвиваюче навчання і мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу (Гордієнко-Митрофанова 2005, 50-65; Пономаревський 2011; Сисоєва 2011; Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва, Зінченко, Баніт, Дорошенко 2013, 47).

Означені вимоги до технологій навчання дорослих екстраполюються на процес реалізації технологій розвитку мовнокомунікативної компетентності викладачів-дослідників.

Напрацьований досвід сприяє, як показує аналіз опитувань, проведених серед викладачів і аспірантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та викладачів різних факультетів Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, розвитку таких ключових компетентностей, як володіння навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, обґрунтувати, планувати, виконати дослідницький/творчий проєкт, готувати та проводити наукові й освітні заходи, про що зацентована увага у Професійному стандарті «Викладачі закладів вищої освіти» (Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» 2021).

У межах дослідження зупинимось на технологіях розвитку мовнокомунікативної компетентності викладачів-дослідників, які пропонують для неформального навчання відділ змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та ресурсний центр професійного розвитку вчителя кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Професійну мовнокомунікативну компетентність визначаємо як вагомий складник професійної компетентності викладача-дослідника. Це загалом інтегральна якісна характеристика особистості, що поєднує ціннісні установки, прагнення до професійного мовно-мовленнєвого розвитку і саморозвитку, набуті функціональні мовнокомунікативні знання, професійні мовнокомунікативні уміння, уміння вербальної та невербальної комунікації, навички, здібності, які забезпечують діалогову взаємодію.

Зазначимо, що упродовж 2018-2022 р. виконуємо спільний проєкт відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та

ресурсного центру професійного розвитку вчителя кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка «Технології розвитку мовнокомунікативної компетентності у підвищенні кваліфікації науково-педагогічних працівників». Мету проєкту передбачали в розвитку у викладачів-дослідників когнітивно-дискурсивних умінь, умінь операційної обробки і моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій, розвитку культури академічної доброчесності.

Передумовою створення ресурсного центру професійного розвитку вчителя <https://rctpd.sspu.edu.ua/media-vchytelskyi-kampus.html> було стажування авторів публікації у Варшавському та Ягелонському університетах упродовж листопада 2018 року за українсько-польським проєктом Innowacyjny uniwersytet i przywództwo. Faza IV: strategie komunikacyjne i relacje uniwersytecko-szkola (Інноваційний університет та лідерство. Фаза IV: комунікаційні стратегії і відносини : університет школа). Мета осередку - забезпечити більш тісний взаємозв'язок між суб'єктами освітнього процесу: викладачами, студентами, вчителями, громадою; здійснювати освітню, освітньо-консультативну, інформаційно-дидактичну, дослідницьку підтримку удосконалення ключових компетентностей учителя, викладача на засадах цінностей педагогіки партнерства і наставництва.

Головними напрямками роботи центру є фахово-методичний, дослідницький та культурно-освітній. Реалізація фахово-методичного напрямку передбачає проведення інтерактивних лекцій, міждисциплінарних тренінгів, майстер-класів з актуальних освітніх технологій у навчанні української мови спільно з кафедрами інших ЗВО та НДІ.

У межах співпраці з відділом змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України було проведено: вебінар для магістрантів, аспірантів і докторантів «Академічне письмо: потенціал наукової фахової української мови» 22.04.2020 р. <http://ipood.com.ua/kalendar-podiy/vebinar-akademichne-pismo-potencial-naukovo-fahovo-ukrainsko-movi/>; вебінар «Мовна культура дослідника. культура редагування наукових текстів: вебінар для аспірантів, магістрантів, студентів» 29.04.2020 р. <http://ipood.com.ua/novini/movna-kultura-doslidnika-kultura-redaguvannya-naukovih-tekstiv-vebinar-dlya-aspirantiv,-magistrantiv,-studentiv/>; вебінар «Публікаційна діяльність дослідника на засадах академічної доброчесності» для аспірантів, магістрантів, студентів 26.02.2021 р. <http://ipood.com.ua/novini/publikaciyna-diyalnist-doslidnika-na-zasadah-akademichno-dobrochesnosti-zustrich-zi-steykholderami/>; бінарне заняття для студентів I і II курсу «Академічна доброчесність сучасного дослідника: мовний контекст» 08.10.2021 р. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=965060180891564&id=100021627728082; гостьова лекція у межах тижня академічної доброчесності «Академічна культура в освітньо-науковому просторі. Місія закладу освіти» 13.09.2021 р. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=1186253875206289&id=100014650632109; «Сучасні тренди публікаційної діяльності дослідника». <https://sspu.edu.ua/news/gostova-lektsiya-dlya-magistrantiv-ta-aspirantiv-khmel'nitskogo-natsionalnogo-universitetu>.

Конструктивність педагогічного партнерства між освітніми і науковими інституціями знаходить відображення у курсах підвищення для викладачів-дослідників, а також у проведенні неформальних заходів з проблем культури наукової мови, наукового усного і писемного текстотворення.

2. Технології розвитку мовнокомунікативної компетентності у підвищення кваліфікації викладачів-дослідників

Розглянемо специфіку реалізації програми підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників «Культура наукової української мови» у ресурсному центрі професійного розвитку вчителя Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/kultura_naukovoyi_ukrayinskoji_movi_98307.pdf). Програма враховує вимоги статті 57 Закону України «Про вищу освіту», вимоги Професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», розроблений Міністерством освіти і науки України і затверджений наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23.03.2021 № 610.

Завданнями підвищення кваліфікації є:

- удосконалення раніше набутих та/або набуття нових компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань з урахуванням вимог відповідного професійного стандарту;
- отримання практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у професійній діяльності;
- формування та розвиток цифрової, управлінської, комунікаційної, медійної, інклюзивної та інших універсальних компетентностей.

У змісті модулів ураховано положення Форуму «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті». (Київ, 20-21 березня 2021).

Мета практикуму - розвинути потребу слухачів у нормативному вживанні засобів наукової мови для успішної презентації результатів наукової, науково-методичної діяльності; сприяти вдосконаленню мовнокомунікативної, зокрема текстової, жанрової, стилістичної, термінологічної, лексикографічної компетентностей; опанувати технології роботи з науковим текстом, розвивати уміння і навички мовно-стилістичного аналізу наукового тексту; виховувати мовний смак і мовне чуття наукового слова (Семенов 2021).

Завдання, які пропонуються слухачам, спрямовані на вдосконалення таких *умінь*:

– здійснювати професійне читання наукових текстів різних підстилів і різних рівнів складності; здійснювати операційну обробку наукових текстів різних підстилів і жанрів; характеризувати індивідуальну манеру письма науковця;

– моделювати зв'язні наукові тексти різних жанрів з урахуванням структурно-сміслових, жанрово-композиційних особливостей та принципів текстової організації, новизни та пізнавальної цінності професійно орієнтованої інформації, проблемності назви; створювати науковий текст згідно з вимогами наукового стилю, в тому числі з використанням інформаційних технологій;

– дотримуватися в науковому тексті правильності, смислової точності, логічної послідовності, змістовності, інформаційної і змістової насиченості; володіти лексичними, морфологічними, синтаксичними нормами;

– дотримуватися відповідних вимог щодо цитування з першоджерел, «непрямого» цитування, «некоректного цитування» з наукових джерел; оформлювати цитати-тези, цитати-аргументи;

– компресувати інформацію, готувати анотацію, науковий відгук, наукову рецензію;

– здійснювати критичний аналіз взаємозв'язку змісту і форми, оцінку послідовності, логічності викладу матеріалу, аргументованості висновків, мовностилістичну правку тексту; користуючись лексикографічними, довідниковими джерелами, виявляти порушення норм сучасної української літературної мови;

– редагувати (вичитувати, обробляти, переробляти) наукові тексти різних жанрів відповідно до вимог наукового стилю; здійснювати самоконтроль виконаної роботи на змістовому, логічному, мовностилістичному рівнях.

Форми і методи занять, зокрема сократівська бесіда, наукова полеміка, лабораторне дослідження, робота в групах, генератор наукових мемів, метод кейсів, кластерування, метод активного навчання (педагогічна наукова імпровізація) та ін. сприяють, як показує освітня практика, розвитку у слухачів когнітивно-дискурсивних умінь операційної обробки і моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій; саморозвиватися і самовдосконалюватися упродовж життя, нести відповідальність за навчання інших.

Доцільними є для слухачів комунікативні тренінги, спрямовані на опанування основних вимог до структурування наукової доповіді. Така форма навчання включає різноманітні методи і прийоми: презентація теоретичного матеріалу, демонстрація відеовиступів, майстер-клас, підготовка і виголошення доповіді з проблеми власного дослідження, аналіз виступів колег. Дотримуємось принципів побудови доповіді і виступу: стислості, компактності, послідовності, цілеспрямованості, результативності.

Ефективним є *аналіз відеовиступів* майстрів сучасного ораторського мистецтва, зокрема академіка Г. Філіпчука https://www.youtube.com/watch?v=OK5_PGNoTjg&t=9781s та ін. Пропонуємо спектр проблемних питань для групового обговорення: чи доцільно використовувати суто наукову термінологію під час виголошення доповіді; чи ефективними є приклади з власного життя і діяльності; які невербальні засоби використовують науковці під час виголошення доповіді; чи має позитивний ефект використання емоційно-образної лексики у науковій доповіді тощо.

Кожний слухач має провести *майстер-клас* з урахуванням доцільних вимог до підготовки презентаційних матеріалів і усного наукового текстотворення. Бажано, щоб проблематика майстер-класу стосувалася проблеми потенціалу наукової фахової мови, зокрема: лексика і фразеологія наукових текстів, морфологія різних наукових жанрів; прийоми й утримання уваги слухачів; розвиток мовної майстерності викладача-дослідника в умовах неформальної освіти; мовнотермінологічна компетентність науковця тощо.

Колеги аналізують особливості вияву ораторської майстерності, ідіостилю автора, аргументованість висловлювань, ефект від структурування змісту доповіді, добору фактологічного матеріалу, використання сугестивних прийомів.

Важливою формою розвитку мовнокомунікативної компетентності є *дискусії* з проблем наукової мовної культури. Викладачеві необхідно визначити орієнтовні межі теми дискусії, її структурні компоненти (початок, виклад інформації, організація власне дискусії з використанням аргументів і контраргументів, прийняття спільного рішення, формулювання висновків). Важливо здійснити проектування ходу проведення дискусії: спрогнозування ймовірних заперечень, оцінок, реакції на інших учасників дискусії, добір прийомів для коректного ведення дискусії, здійснити аналіз мовних огріхів учасників дискусії тощо.

Пропонували дискусії з проблем «Якій науковій термінології варто надавати перевагу: власне українській чи іншомовній, запозиченій?», «Чи має право дослідник-початківець створювати власні наукові новотвори, терміни, поняття?», «Наукове наставництво: яким має бути науковий керівник – вимогливим чи дружнім?» тощо.

У полеміці доцільно вміти визначати позицію співбесідника, оцінити логічність аргументації, сформулювати власну позицію, захистити її за допомогою доказів, що вибудовується як теза – аргументи – висновок, що необхідні для досягнення істинності висловленого судження. Тези містять відповідь на запитання «Що доводиться?», аргументи реалізують мету – надати теоретичні або емпіричні узагальнення, які переконують в істинності тези, демонструють закономірний зв'язок явищ.

Одним із доцільних форм розвитку мовнокомунікативної компетентності викладача-дослідника є *укладання глосарію* з проблеми дослідження, уточнення сутності базових понять, а також обґрунтування дефініції нових термінів, терміносполук, які вперше введено у науковий обіг. Саме тому цілий комплекс

завдань у межах реалізації технології розвитку мовнокомунікативної компетентності викладачів-дослідників спрямовано на укладання тезаурусу з проблем дослідницького пошуку. Для цього запропоновано опрацювання насамперед лексикографічних видань психолого-педагогічного спрямування елементарних ресурсів онлайн-платформ академічних інституцій.

Більшість завдань спрямовуємо на формування аналітичних умінь, що має виявлятися в адекватному формулюванні дефініцій наукових понять у межах дослідження або загальних педагогічних чи психологічних терміносполук.

Наприклад: виписати з тексту терміни та на основі інтернет-джерел, зокрема електронних словників, довідників, розташованих на веб-сторінках академічних інституцій, уточнити їх дефініції; відредагувати мовленнєві дефініції наукових термінів, виправивши стилістичні огріхи тощо.

Застосовуємо *кейс-метод* – метод аналізу ситуацій переважно професійного спрямування, зокрема щодо діалогової взаємодії у системі «науковий керівник – аспірант», «дисертант – опонент» тощо. Пропонуємо спектр професійних ситуацій, які спрямовані на подолання професійних мовнокомунікативних бар'єрів, забезпечення діалогової взаємодії між науковцями, вирішення дискусійних питань, моделювання стратегії організації дискусійної платформи тощо. Виконуємо також аналіз текстів, які конкретизують певні ситуації наукової комунікації, що має на меті спільне обговорення і вироблення рішень з метою ефективної взаємодії у науково-освітньому середовищі.

Окрема робота – це *практикум* з усної і писемної текстоворчості. Переважно метою цих завдань є підготовка текстів різних жанрів (анотація, рецензія, наукова стаття, доповідь тощо). Під час підготовки текстів акцентується увага на їх структурно-сміслових компонентах, послідовності, логічності композиції.

Провідним методом практикуму виступає *мовностилістичний аналіз наукових текстів* різних підстилів: науково-академічного, науково-популярного, науково-навчального. Під час виконання завдань практикуму формується культура фахового наукового редагування та саморедагування.

Готуючи наукову статтю, враховуємо, зокрема, інформативну, логічну, оцінну насиченість наукового тексту, тобто ступінь смислової і змістової новизни, що виявляється в авторській концепції, системі авторських оцінок, які допомагають читачеві зрозуміти зміст тексту. Цього досягають шляхом доказовості та об'єктивності викладу, насиченості вузькоспеціалізованими і загальнонауковими термінами. Підвищення інформативної насиченості за мінімальної витрати мовних засобів дозволяє говорити про мовну економію у структурі висловлювання. Цілісність наукового тексту передбачає внутрішню організованість, смислову єдність, цілісне оформлення початку і кінця твору, переходи між частинами тексту, що забезпечується визначеними мовними одиницями. Урешті-решт, початок, середина і кінець тієї ж наукової статті, яку пишемо, адресовані вже різним читачам (зважаючи на наше збагачення досвіду під час читання).

Мета редагування – творча праця над текстом для покращення, його змісту і форми, оцінка послідовності викладу матеріалу, аргументованості висновків автора, мовностилістична правка. Основою редагування є критичний аналіз тексту, що супроводжується ознайомлювальним, поглибленим та критичним читанням.

На основі використання інструментарію функціональної стилістики у майбутнього викладача-дослідника розвиваються редакторські уміння, мовне чуття щодо доцільності використання різних частин мови у наукових текстах, синтаксичних конструкцій з урахуванням ясності і чіткості викладу наукових положень, лексична культура щодо вживання українських та іншомовних терміносполук тощо.

Значний спектр завдань практикуму спрямовано на розвиток бібліографічної культури викладача-дослідника. Особлива увага звертається на формування умінь оформлення прямого цитування, непрямих покликань, доцільність чи недоречність добору цитатного матеріалу, а також визначаються способи подолання копіїзації, плагіату, самоплагіату тощо.

Опрацьовуємо й академічні словники, і в межах занять проводимо вебінари із Українським мовно-інформаційним фондом Національної академії наук України «Словник у професії».

У 2020-2021 рр. відділом теорії і практики педагогічної освіти та науково-дослідною лабораторією «Академічна культура дослідника в освітньому просторі» спільно були проведено бінарні заняття у формі вебінару «Академічне письмо: потенціал наукової фахової української мови» (<http://ipood.com.ua/kalendar-podiy/vebinar-akademichne-pismo-potencial-naukovo-fahovo-ukrainsko-movi/>); вебінари «Мовна культура дослідника, «Публікаційна діяльність дослідника на засадах академічної доброчесності» (<http://ipood.com.ua/novini/publikacijna-diyalnist-doslidnika-na-zasadah-akademichno-dobrochesnosti-zustrich-zisteykholderami/>).

До ключових понять практикуму віднесено поняття «академічна доброчесність», «наукова доброчесність». Питання академічної порядності й етичної поведінки в дослідженнях – на порядку денному міжнародних організацій (Міжнародний Центр академічної доброчесності (<http://www.academicintegrity.org/icai/home.php>), Центр Академічної Чесності США, Міжнародна Асоціація Університетів при UNESCO (http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Ethics_Guidelines_FinalDef_08.02.13.pdf), у яких визначено пріоритети академічної порядності й етичної поведінки в дослідженнях, вимоги академічних цінностей (академічну свободу, відкритість, толерантність, солідарність та діалог).

У «Кодексі академічної доброчесності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (2019 р.)» визначено такі цінності академічної чесності: порядність та чесність – регулярне уникнення застосування нечесних практик під час освітнього процесу або проведення наукового дослідження;

добросесність – відданість членів освітянської спільноти етичним правилам; відповідальність – стати прикладом гідної поведінки для інших науковців; правдивість – бажання здійснювати наукове дослідження на засадах істини; прозорість – відкритий доступ до інформації, всі учасники освітнього процесу діють зрозуміло, обгрунтовано; законність – всі учасники освітнього процесу дотримуються законів в яких прописані правила академічно чесної поведінки в науковій та фаховій діяльності; сумлінність – належне виконання своїх обов'язків без вдавання до шахрайських практик; повага – відчуття поваги до своїх колег, наукових попередників, їх ідей, здобутків; посилення та цитування у роботі – прояв поваги; партнерські стосунки з колегами, співавторами, іншими учасниками освітнього та дослідницького процесу; довіра – усі дослідники впевнені в чесності один одного, можуть покластись на своїх колег, не мають страху, що їхні наукові здобутки можуть бути вкраденими, присвоєними іншими колегами; протистояння тиску та відстоювання принципів академічної чесності; справедливості – рівноправне ставлення до всіх колег, відсутність дискримінації за різними ознаками; самовдосконалення та вдосконалення; професіоналізм – виконання усіх наукових досліджень за правилами, із застосуванням набутих компетенцій під навчання.

Академічна чесність, зауважує А.Артюхов, відображає рівень розвитку культури і суспільних цінностей, а також є визначальним показником якості освіти, результативності професійної підготовки, відображення ефективності, відповідальності усіх суб'єктів освітнього процесу. У закладах вищої освіти дотримання основ академічної чесності має стати складеною інституційною політикою (Artyukhov, Liuta 2017).

Пояснюємо поняття «наукова добросесність», яке дослідники характеризують як сукупність етичних і правових норм, якими повинні керуватися у своїй професійній діяльності дослідники з метою максимального підвищення якості та надійності досліджень, адекватного реагування на загрози або вчинені порушення таких норм (The European Code of Conduct for Research Integrity 2017).

В Європейському кодексі дослідницької добросесності (European Code of Conduct for Research Integrity) (2017 р.) акцентовано увагу на надійність у забезпеченні якості наукового дослідження, відображене у побудові, методології, аналізі, використанні ресурсів; чесність у розробці, виконанні, рецензуванні, звітуванні та оприлюдненні дослідження у прозорій, чесній спосіб; повагу до колег, учасників дослідницького процесу; відповідальність за дослідження від ідеї до публікації, за управління та організацію дослідження, за навчання, наукове керівництво і наставництво та ін. На формування академічної культури і добросесності у СумДПУ імені А.С.Макаренка створено науково-дослідну лабораторію «Академічна культура дослідника», мета діяльності якої – надавати освітньо-консультативну, інформаційно-дидактичну, дослідницьку підтримку щодо формування академічної грамотності (Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід. Jean Monnet Project EURDOCS 2018-2021, 2020).

Висновки

Отже, опанування викладачем-дослідником потенціалу наукової фахової рідної мови пов'язано з необхідністю оволодіти методологією наукової творчості, вміннями здобувати, аналізувати і систематизувати наукові факти, а також вільно послуговуватися нормативною національною науковою мовою в усіх підстилях наукового стилю у письмовій та усній, монологічній і діалогічній формах, володіти високим рівнем усної і писемної мовнокомунікативної культури у сфері науково-професійної комунікації. Досвід партнерської взаємодії у реалізації технологій мовнокомунікативної компетентності викладача-дослідника в умовах неформальної освіти підтверджує доцільність і ефективність її застосування, що значно актуалізується в умовах цифрової наукової, освітньої комунікації.

Наукові джерела

Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід. (2020). Jean Monnet Project EURDOCS 2018-2021. <https://jmm.sspu.edu.ua/index.php/navchalni-kursy/akademichna-kultura-doslidnika>

Аніщенко, Олена. «Технології навчання дорослих». <http://lib.iitta.gov.ua>

Відомості про самооцінювання освітньої програми Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі. Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. http://ipood.com.ua/data/Aspirantura/Accreditation_011/Vidomosti_samooot_011_2021.pdf

Вовк Мирослава, Філіпчук Наталія, Грищенко Юлія, Соломаха Світлана та Султанова Лейла. *Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник*. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020.

Вовк Мирослава, Філіпчук Наталія, Грищенко Юлія, Соломаха, Світлана та Хомаківська Снежана. *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник*. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021.

Гордієнко-Митрофанова, Ія. «До питання про критерії ефективності педагогічних технологій». Підвищення готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності: зб. наук. пр. Харків: Стиль, 2005.

Закон України «Про освіту» № 2145-VIII. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Лук'янова Лариса, Аніщенко Олена, Сігасєва Лариса, Зінченко Світлана, Баніт Ольга та Дорошенко Надія. *Сучасні технології освіти дорослих: посібник*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.

Лук'янова, Лариса. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Київ: ШООД НАПН України, 2016. https://lib.iitta.gov.ua/710017/1/2016_monograph_Lukianova.pdf

Пономаревський, Станіслав. Навчально-виховні технології в сучасних українських школах: навчальний посібник. ipood.ua

Пуховська, Людмила. «Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти». Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал, 1, 2011. <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>

Проект Закону України «Про освіту дорослих» № 7039. (2022). <https://ips.ligazakon.net/document/J106948I>

Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», 2021. https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiv%20vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення 15.09.2021).

Семенов, Олена. «Підвищення кваліфікації – невід'ємна складова розвитку професійної компетентності викладач». Вересень, 1-2, с. 10-16, 2011.

Семенов, Олена. Професійний розвиток педагога в контексті освіти для миру. Освіта для миру = Edukacija dla rokoju: зб. наук. пр. Редкол.: Кремень В.Г. (голова); Коцур В.П., Ничкало Н.Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С.О., Лук'янова Л.Б., Вовк М.П., Котун К.В. (члени редколегії). В 2-х т. Київ: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019.

Семенов, Олена та Вовк Мирослава. Педагогічне партнерство як пріоритет сучасної педагогічної освіти (досвід взаємодії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України і Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, № 3 (2): 1-7, 2021. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-1.>

Семенов, Олена та Вовк Мирослава. Технології навчання дорослих в умовах неформальної освіти. *Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація: колективна монографія*. За ред. Г. Цветкової. Aerzen: Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag, 2021. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11916>

Сисоєва, Світлана. Педагогічні технології визначення, структура, проблеми впровадження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* 4 (2006). <archive.nbuv.gov.ua/portal/soc.../Sysoyeva.pdf>

Сисоєва, Світлана. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011.

Пуховська, Людмила. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів: рух до концептуальної карти. Порівняльна професійна педагогіка: науковий журнал 1 (2011). <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>

Форум «Досконалість викладання і навчання у вищій освіті» 2021. (2021). <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/teaching-excellence-programme/tle-forum-2021>

Хоржевська, Інна. «Професіоналізм та професійний розвиток особистості». Наукові праці. Серія: Державне управління, 2013. irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.

Artyukhov A., Liuta O. Academic integrity in Ukrainian higher education: values, skills, actions. *Business Ethics and Leadership*, 1(1), 34-39, 2017. Doi: 10.21272/bel.2017.1-04

A Memorandum on Lifelong Learning. (2000). http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Day, S. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. London: Falmer Press, 1999.

Jean Monnet Project EURDOCS 2018-2021. (2020). URL: <https://jmm.sspu.edu.ua/index.php/navchalni-kursy/akademichna-kultura-doslidnika>].

Education at a Glance 2016. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en

Recognition of non-formal and informal learning (in the field of youth). URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/NL/ALL/?uri=URISERV%3Ac11096>

The International Standard Classification of Education ISCED 2011. (2011). UNESCO. INSTITUTE. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

The European Code of Conduct for Research Integrity 2017. (2017). URL: <https://allea.org/code-of-conduct/>

Researcher's academic culture: European and national experience. (2020).

Jean Monnet Project EURDOCS 2018-2021.

Anishchenko, Olena. "Adult learning technologies". <http://lib.iitta.gov.ua>

Information on self-assessment of the educational program "Pedagogical education and adult education in Ukraine and abroad". Specialty 011 Educational, pedagogical sciences. Ivan Zyzun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2021.

http://ipood.com.ua/data/Aspirantura/Accreditation_011/Vidomosti_samoost_011_2021.pdf

Myroslava Vovk, Nataliia Filipchuk, Juliiia Grishchenko, Svitlana Solomakha and Leila Sultanova. Technologies of adult learning in formal and non-formal education: a practical guide. Kropyvnytskyi: Imex-LTD, 2020.

Myroslava Vovk, Nataliia Filipchuk, Yuliia Hryshchenko, Solomakha Svitlana and Sniezhana Khodakivska. Pedagogical education in Ukraine: theory and practice: a dictionary. Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv, 2021.

Gordiienko-Mytrofanova, Iya. "To the matter of criteria of pedagogical technologies effectiveness." Improving the readiness of future professionals for innovative pedagogical activities: Coll. Science. Kharkiv: Styl, 2005.

Law of Ukraine "On Education" № 2145-VIII. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Lukianova Larysa, Anishchenko Olena, Sigaieva Larysa, Zinchenko Svitlana, Banit Olga and Doroshenko Nadiya. Modern technologies of adult education: a guide. Kirovograd: Imex-LTD, 2013.

Lukianova, Larysa. Training of pedagogical staff to work with adults: theoretical and methodological aspects: monograph. Kyiv: IPOOD NAPS of Ukraine, 2016. https://lib.iitta.gov.ua/710017/1/2016_monograph_Lukianova.pdf

Ponomarevskyi, Stanislav. Educational technologies in modern Ukrainian schools: a textbook. ipood.ua

Pukhovska, Lyudmyla. "Theoretical principles of teachers' professional development: the movement to the conceptual map." Comparative professional pedagogy: scientific journal, 1, 2011. <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>

Draft Law of Ukraine "On Adult Education" № 7039. (2022). <https://ips.ligazakon.net/document/JI06948I>

Professional standard for the group of professions "Teachers of higher education institutions", 2021. https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (access date 15.09.2021).

Semenog, Olena. "Advanced training is an integral part of teacher's professional competence development". September, 1-2, p. 10-16, 2011.

Semenog, Olena. Teacher's professional development in the context of education for peace. Education for Peace = Edukacijadlapokuju: coll. Science. etc. Editor: Kremen V.G. (head); Kotsur V.P., Nichkalo N.G., Shlosek F. (Deputy Chairman); Dovgyi S.O., Lukianova L.B., Vovk M.P., Kotun K.V. (members of the editorial board). In 2 volumes Kyiv: Yurka Lyubchenko LLC Publishing House, 2019.

Semenog, Olena and Vovk, Myroslava. Pedagogical partnership as a priority of modern pedagogical education (experience of interaction between the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko). Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, № 3 (2): 1-7, 2021. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-1.>

Semenog, Olena and Vovk, Myroslava. Technologies of adult learning in non-formal education. Pedagogy and psychology of postmodernism: values, competencies, digitalization: a collective monograph. Edited by G. Tsvetkova. Aerzen: HeilbergITSolutionsUG (haftungsbeschränkt) InterGINGVerlag, 2021. <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11916>

Sysoieva, Svitlana. Pedagogical technologies: definition, structure, problems of implementation. Continuing professional education: theory and practice 4 (2006). <archive.nbu.gov.ua/portal/soc.../Sysoieva.pdf>

Sysoieva, Svitlana. Interactive technologies of adult learning: teaching method. guide. NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adult Education. Kyiv: EKMO Publishing House, 2011.

Pukhovska, Lyudmyla. Theoretical principles of teachers' professional development: movement to the conceptual map. Comparative professional pedagogy: a scientific journal 1 (2011). <http://khnu.km.ua/root/res/2-7001-31.pdf>

Forum: "Perfection of Teaching and Learning in Higher Education" 2021. (2021). <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/teaching-excellence-programme/tle-forum-2021>

Khorzhevskaya, Inna. "Professionalism and professional development of personality". Scientific works. Series: Public Administration, 2013. irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbu/cgiiirbis_64.exe

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ-ДОСЛІДНИКІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Семенов О.М.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови і літератури, Сумський державний педагогічний університет імені А. С.Макаренка, м. Суми, Україна

Вовк М.П.

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна

Анотація. У розділі монографії представлено цінний досвід організації неформальної освіти викладачів-дослідників у межах партнерства наукових установ і закладів вищої освіти, що спрямоване насамперед на розвиток мовнокомунікативної компетентності, мовної культури. Зокрема у межах

дослідження окреслено деякі аспекти педагогічного партнерства відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та ресурсного центру професійного розвитку вчителя, який функціонує на кафедрі української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. З'ясовано, що технології розвитку мовнокомунікативної компетентності викладача-дослідника мають ґрунтуватися на основних вимогах до технологій навчання дорослих (концептуальність; рівноправне партнерство; керованість; гнучкість; міжособистісна; динамічність; індивідуалізація навчання. Теоретично обґрунтовано дефініцію професійної мовнокомунікативної компетентності викладача-дослідника як вагомого складника професійної компетентності, як інтегральної якісної характеристики особистості, що поєднує ціннісні установки, прагнення до професійного мовно-мовленнєвого розвитку і саморозвитку, набуті функціональні мовнокомунікативні знання, професійні мовнокомунікативні уміння, уміння вербальної та невербальної комунікації, навички, здібності, які забезпечують діалогову взаємодію. Як свідчить аналіз опитувань, проведених серед викладачів і аспірантів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України та викладачів різних факультетів Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, напрацьований досвід розвитку таких ключових компетентностей, як володіння навичками критичного мислення, комунікативними навичками, здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел, обґрунтувати, планувати, виконати дослідницький/творчий проєкт, готувати та проводити наукові й освітні заходи, про що зацентована увага у Професійному стандарті «Викладачі закладів вищої освіти».

Ключові слова: технологія, технологія освіти дорослих, мовнокомунікативна компетентність, наукова установа, університет, педагогічне партнерство, неформальна освіта.

TECHNOLOGIES OF DEVELOPMENT THE TEACHERS-RESEARCHERS' LANGUAGE-COMMUNICATIVE COMPETENCE IN NON-FORMAL EDUCATION CONDITIONS

Semenoh O.M.

DSc in Pedagogy, Professor, Head of the Ukrainian Language and Literature Department, Sumy Makarenko State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

Vovk M.P.

DSc in Pedagogy, Professor, Head of the Department for Content and Technologies of Teacher Education, Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Abstract. The section of the monograph presents the valuable experience of organizing the teachers-researchers' non-formal education within the partnership of scientific institutions and institutions of higher education, which is aimed primarily at the development of linguistic and communicative competence, language culture. In particular, the study outlined some aspects of the pedagogical partnership of the Department of Content and Technology of Pedagogical Education of the Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and the Resource Center for Teacher Professional Development which operates at the Department of Ukrainian Language and Literature of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. It was found that the technologies for the development of the research teacher linguistic and communicative competence should be based on the basic requirements for adult learning technologies (conceptual; equal partnership; manageability; flexibility; interpersonal dynamism; learning individualization. It was theoretically founded the definition the research teacher's professional linguistic and communicative competence as an important component of professional competence, as an integral qualitative characteristic of personality that combines values, aspirations for professional linguistic and speech development and self-development, acquired functional linguistic and communicative knowledge, professional communication, verbal and nonverbal skills, abilities that provide dialogic interaction. Analysis of surveys conducted among teachers and graduate students of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Zyazyun NAPS of Ukraine and teachers of various faculties of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, testifies the gained experience in the development of such key competencies as possession of critical thinking skills, communication skills, ability to search and analyze information from various sources, ability to carry out research / creative projects, conduct scientific and educational activities, on which it is emphasized in the Professional Standard "Teachers of Higher Education".

Keywords: technology, technology of adult education, language and communicative competence, scientific institution, university, pedagogical partnership, non-formal education

ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Глушаниця Н.В.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов та прикладної лінгвістики
Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-8511-0844

Тарнавська Т.В.

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов математичних факультетів
Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0002-7397-6181

Методика викладання іноземної мови як галузь педагогічної науки послуговується категоріями «комунікативна компетентність», «мовленнєва здатність» та «соціальні чинники спілкування», які знаходять своє відображення у розвитку комунікативно спрямованих інноваційних освітніх технологій навчання (Ковальчук, 2018; Рахманов, 2019). Вторинна мовна ідентичність – це лінгводидактична категорія, що передбачає здатність людини успішно здійснювати спілкування іноземною мовою. Розвиток вторинної мовної ідентичності є передбачуваною метою навчання іноземної мови, що передбачає оволодіння студентами словесним кодом іноземної мови та вмінням його застосовувати на практиці. Внутрішня картина світу носія мови має бути створена в розумінні студента. Вивчення авіаційної англійської мови – це пізнавальний і творчий процес. Студентам доводиться постійно опинятися у вимірах двох різних соціокультурних спільнот і відчувати різницю між ними. Це основна передумова для встановлення повного взаєморозуміння між людьми різних культур.

Розвиток вторинної мовної ідентичності має відповідати професійно пов'язаним інтересам і потребам. Тому студенти повинні вміти виконувати текстову діяльність мовою, яку вони вивчають. Текстова діяльність відрізняється від мовленнєвої поведінки, коли в певних ситуаціях використовуються мовні кліше. Таке мовлення створює лише ілюзію спілкування і не має нічого спільного з «творчою» мовою, яка є результатом текстової діяльності. На нашу думку, для розвитку творчих здібностей студентів необхідно надати можливість реалізувати особисті комунікативні наміри (Ненько, 2017). Виходячи з вищесказаного, процес вивчення іноземної мови є прогресуванням їх особистісного розвитку та розвитку їх соціальних якостей.

Ми розглядаємо іноземну мовну підготовку в прагматичному або практичному, пізнавальному та загальноосвітньому аспектах, що є необхідною умовою ефективного процесу розвитку іншомовної комунікативної компетенції, оскільки передбачуваним результатом цього процесу є фахівець, здатний успішно використовувати іноземну мову у професійній та повсякденній діяльності (Барановська, 2013).

Розвиток здібностей до міжкультурної комунікації водночас передбачає і розвиток таких особистісних якостей як увагу, пам'ять, інтерес до навчально-пізнавальної діяльності, толерантність; здатність бачити, розуміти і сприймати спільне та відмінне в національних культурах; здатність до соціальної взаємодії; бажання використовувати іноземну мову як засіб спілкування. Всі ці якості взаємопов'язані та взаємозалежні в межах єдиної системи; недооцінка чи переоцінка будь-якого з її компонентів може негативно вплинути на якість спілкування та навичок взаємодії.

Навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності, а саме говоріння, аудіювання, читання та письма, здійснюється з диференційованим підходом до кожного з них, в залежності від мети навчання.

1. Огляд літературних джерел

Комунікативне навчання мови (CLT) – це підхід, який спрямований на досягнення комунікативної, а не лінгвістичної компетенції через взаємодію зі студентами. Дослідження доводять, що комунікативний підхід до навчання мові допомагає студентам подолати мовний бар'єр, підвищує їх впевненість та комунікативну компетентність (Барановська, Саражинська, 2008; Avgousti, 2018). Shinta E.M. та Triastuti A. (2020), наголошують, що відповідно до принципів CLT, зміст навчальних матеріалів має бути точним моделюванням реальних ситуацій повсякденного та професійного життя із використанням відповідної мови спілкування. Взаємодія є як методом, так і метою навчання ESL (English as a Second Language).

Осова, О.О. (2017) визначає тандем-технології в навчанні іноземних мов і культур як «технології навчання, в основі яких лежить самостійне (автономне) оволодіння іноземною мовою і культурою двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі» та доводить, що тандем-технології як допоміжні при вивченні іноземної мови сприяють ефективному формуванню іншомовної комунікативної компетенції.

Характерними особливостями тандем-технологій у процесі їх застосування під час вивчення іноземної мови, на думку автора, є: «наявність соціально-індивідуального характеру, асиметрії у відносинах між партнерами, узаємозамінність ролей, активізація природного механізму мотивації, посилення внутрішньої мотивації учасників, яка має на меті вивчення іноземної мови в узаємодії з іншими. Принцип тандему руйнує стереотип, що процес навчання – механічний процес передачі знань, який є можливим лише за участі професійного педагога». (Осова, 2017)

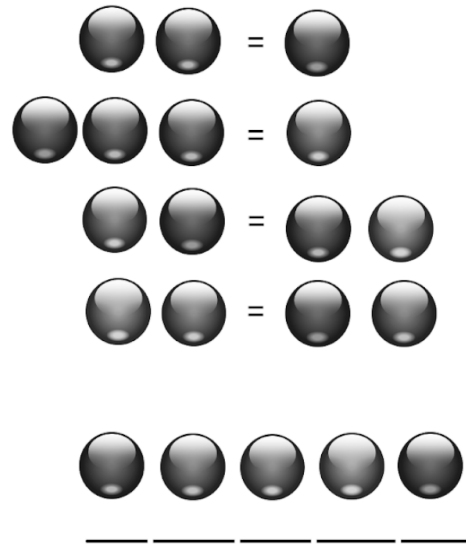
Викладачі ESL спонукають студентів до взаємодії з мінімальною прямою корекцією. Замість того, щоб перебивати або виправляти студентів, коли вони роблять помилки, викладачі використовують непрямий зворотний зв'язок або перенаправлення, які не переривають розмову. Вони можуть змінити граматично неправильне висловлювання (наприклад, на «her hair ARE long» можна відповісти «yes, her hair IS long»), щоб дати студентам підказки для коректного використання граматики та продовження розмови. Мета комунікативного підходу полягає в тому, щоб студенти практикували англійську, не побоюючись допустити помилки, розмовляючи нерідною мовою.

Мотивацію студентів значно підвищують веб-квести. Засновники концепції WebQuest розглядають її як діяльність, спрямовану на дослідження, в якій більшість або вся інформація береться з Інтернету. Веб-квести розроблені таким чином, щоб студенти зосереджувалися на використанні інформації, а не на її пошуку, і розвивати мислення студентів на рівні аналізу, синтезу та оцінювання. Використовуючи конструктивістський підхід до навчання, веб-квести сприяють розвитку уяви та навичок вирішення проблем, творчого та критичного мислення, вміння приймати моральні та етичні рішення, керуючись фактами. Студентів з особливими потребами можна заздалегідь підготувати, визначивши їх ролі, і таким чином надати їм можливість взяти участь у командній роботі. (Starr, 2000)

Якість навчання значною мірою залежить від форми та методів організації навчально-виховного процесу. «Збільшення обсягу інформації та її загальнодоступність призводять до інтенсифікації процесу навчання, його прискорення, швидкої зміни навчального матеріалу й підходів, що вимагає гнучкості у викладанні професійно-орієнтованих дисциплін та іноземної мови зокрема. Привабливість інноваційних інформаційних технологій порівняно з іншими навчальними засобами полягає в тому, що вони здебільшого розраховані на активне самостійне засвоєння знань студентами, вдосконалення їхніх умінь і навичок» (Пасічник, 2019). На думку автора, веб-квест є «однією з мотивувальних, ресурсно орієнтованих технологій, яка передбачає розвиток креативного потенціалу студента, набуття ним досвіду пошукової діяльності, розширення кругозору, вміння опрацювання, аналізу та систематизації інформації, що, у свою чергу, забезпечує ефективність усіх видів навчальної діяльності та сприяє формуванню професійної компетентності студентів» (Пасічник, 2019).

Прикладом може бути веб-квест Лорен Рури та Фелісії Брок, бібліотекарів з обслуговування дорослих у Публічній бібліотеці Вашингтона-Сентервіля в Сентервіллі штату Огайо (рис. 1)

The image shows a digital interface for an escape room titled "Chasing Carmen Digital Escape Room". At the top left, there is a small image of a person looking at a globe. Below it, the title "Chasing Carmen Digital Escape Room" is displayed. Underneath the title, there is a contact email "tarnavska2015@gmail.com" and a link to change the cover photo. A section titled "First Clue Revealed" contains a paragraph of text: "After searching through your bed and drawers and finding nothing, you take a closer look at your desk. You immediately notice that your computer has been logged off and that it now requires a code to log on. How could you have slept without that light waking you up?! That is a disturbing question, and you really should look into it more thoroughly sometime when you aren't about to start another adventure! There must be something in this room to help you learn the log in code, and you need to locate it quickly: you're already hours behind." To the right of the text is a photograph of a modern bedroom with a bed, a desk, and a chair.



While looking through your shelves and drawers, you find a paper folded between two of your books. You hope that this is the clue that will lead you to the five-digit code to unlock your computer. Time seems to stand still as you race to meet your first challenge.

Which login code do you enter? *

Рис. 1 Веб-квест “Chasing Carmen Digital Escape Room”

Комунікативне навчання мові реалізується шляхом вивчення її культури методом читання коротких оповідань і байок замість адаптованих романів (Pardede, 2021), багаторазового прослуховування аудіозапису, що вважається когнітивно корисним і має значний вплив на розвиток навичок розуміння (Луц, Lian, Siriyothin, 2021; Конопляник, Коваленко, 2016). Ще одним популярним і мотивуючим технологічним інструментом для розвитку навичок аудіювання є подкасти (англ. podcasting, від iPod та англ. broadcasting — повсюдне мовлення, широкомовлення), як наприклад Crime Junkie, Comedy Bang Bang, Overheard at National Geographic або Global News by the BBC (рис. 2).



Рис. 2. Приклади подкастів (Crime Junkie, Comedy Bang Bang, Overheard at National Geographic, Global News by the BBC) для аудіювання

Методи викладання та вивчення іноземної мови часто ґрунтуються на тому принципі, що студенти повинні якнайбільше думати мовою, яку вони вивчають (Knutson, 2006). Занурення в іноземну мову, а саме

незаплановане і заплановане використання більш ніж однієї мови для мислення, розвиває мовні здібності (Глушаниця, 2012; Атрошенко, 2016; Young, Sachdev, 2011; Cañado, Ware, 2009).

Дж. Кассіс-Хендерсон, Л. Коен та Р. Маккаллок (2018) представляють модель навчання, яка відходить від традиційних порівняльних моделей міжкультурної взаємодії та вчить студентів усвідомлювати численні аспекти власної та чужої ідентичності. Модель допомагає студентам розвинути мислення, щоб упоратися із труднощами, з якими стикаються сучасні професіонали.

Телеспівпраця (telecollaboration), як використання онлайн-комунікаційних інструментів, забезпечує віртуальну взаємодію між людьми різного культурного походження, що дозволяє студентам брати участь у розмовах, які спонукають до роздумів; практикувати мовленеві навички та формувати міжкультурну комунікативну компетентність. Телеспівпраця може діяти як каталізатор для розвитку мовних навичок, міжкультурної комунікативної компетентності і множинної грамотності (Toscu, Erten, 2020).

Метою статті є визначення шляхів розвитку вторинної мовної ідентичності через впровадження інноваційних освітніх технологій.

2.Обговорення

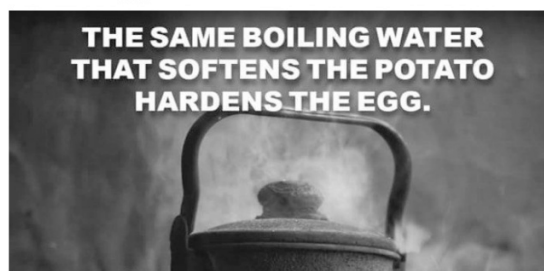
Процес формування та розвитку вторинної лінгвістичної ідентичності здійснюється шляхом впровадження у навчальний процес системи комунікативно-орієнтованих вправ.

1. Короткі оповідання для читання, збагачення словникового запасу та обговорення.

Одним із прикладів є коротке повчальне оповідання «The Struggles of Our Life». Прочитавши оповідання, студенти відповідають на питання “When adversity knocks on your door, how do you respond? Are you a potato, an egg, or a coffee bean?” та розмірковують про те, що у житті щось відбувається довкола нас, щось відбувається з нами, але єдине, що дійсно має значення, це те, як ви реагуєте на це і що ви робите у певній ситуації. Все життя полягає в тому, щоб перетворювати труднощі, з якими ми стикаємося, на щось позитивне (рис. 3).



8. The Struggles of Our Life



Once upon a time a daughter complained to her father that her life was miserable and that she didn't know how she was going to make it.

She was tired of fighting and struggling all the time. It seemed just as one

Рис. 3. Приклади коротких повчальних оповідань

2. Ефективним для розвитку мовних навичок, на нашу думку, є сайт “Tiny texts in English”, який пропонує короткі оповідання з аудіо супроводом, завданнями для опрацювання лексичного матеріалу та обговоренням. Як приклад, оповідання «Your Own Book Shop for a Week» (рис. 4).

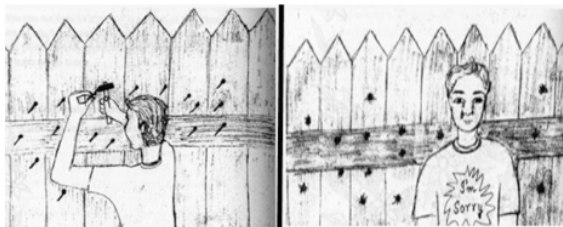
3.



Рис. 4. Короткі оповідання з аудіо супроводом та завданнями

4. Ще одним методом використання коротких оповідань є переказ їх з різних точок зору. Оповідання “Control Your Temper” ведеться від третьої особи, його можна переказати з точок зору батька та сина. Дія відбувається у минулому, але її можна відтворити у теперішньому та майбутньому часах (рис. 5).

Control Your Temper (Anger)



“you have done well, my son, but look at the holes in the fence. The fence will never be the same. When you say things in anger, they leave a scar just like this one. You can put a knife in a man and draw it out. It won’t matter how many times you say I’m sorry, the wound is still there.”

There once was a little boy who had a very bad temper. His father decided to hand him a bag of nails and said that every time the boy lost his temper, he had to hammer a nail into the fence.

On the first day, the boy hammered 37 nails into that fence.

The boy gradually began to **control his temper** over the next few weeks, and the number of nails he was hammering into the fence slowly decreased.

He discovered it was easier to control his temper than to hammer those nails into the fence.

Finally, the day came when the boy didn’t lose his temper at all. He told his father the news and the father suggested that the boy should now pull out a nail every day he kept his temper under control.

The days passed and the young boy was finally able to tell his father that all the nails were gone. The father took his son by the hand and led him to the fence.

Рис. 5. Приклад оповідання для переказу з різних точок зору.

5. Велику кількість комунікативних завдань можна створювати в інтерактивному веб-додатку Padlet. На його основі розвивається вміння письмово викладати свої думки та спільно обговорювати різні теми (рис. 6).

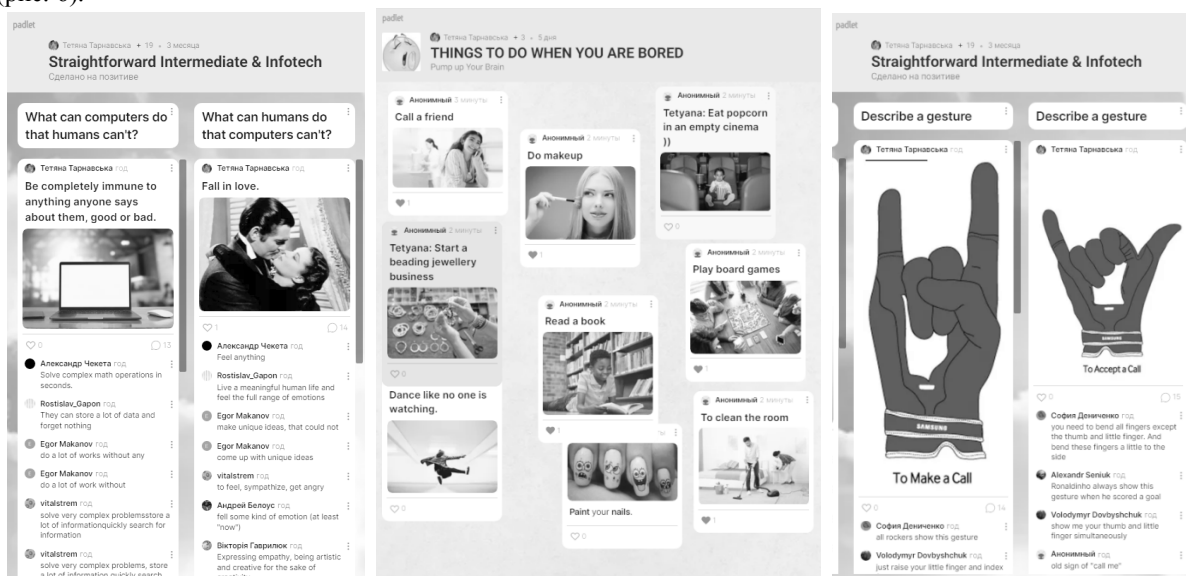


Рис. 6. Приклади роботи в інтерактивному веб-додатку Padlet.

6. Щоб покращити вимову, ми використовуємо технології розпізнавання мовлення (Speech Recognition), які дозволяють автоматично синтезувати і розпізнавати усну мову. Система перетворює висловлювання студентів на текст, якість розпізнавання якого показує, наскільки коректною була вимова (рис. 7).

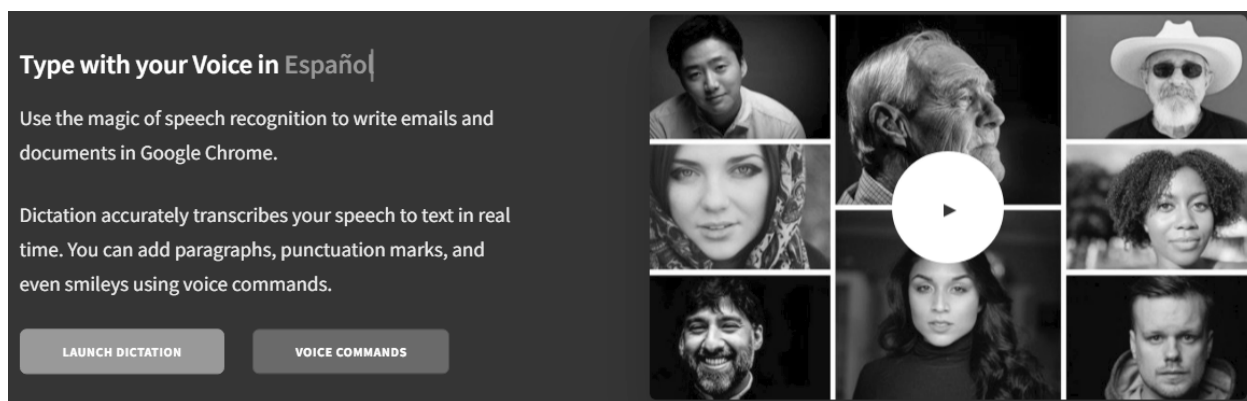


Рис. 7. Використання технології розпізнавання мовлення Speech Recognition.

7. Одним із улюблених завдань студентів є “Thinking in English”. Вони дивляться коротке відео без звуку і описують, що відбувається на екрані. Виконуючи це завдання, студенти усвідомлюють недостатність володіння найпростішою повсякденною лексикою, що спонукає їх подумки описувати все, що відбувається навколо.

Щоб студенти відчували різницю між часами дієслова, на кожному занятті доцільно виконувати вправу на правильне використання часів дієслова відповідно до різних часових маркерів. Вивчення часів дієслів шляхом порівняння є найкращим способом навчитися використовувати їх так, щоб уникнути непорозуміння [рис. 8]. Доцільно порівнювати граматичні структури англійської мови з їх еквівалентами в рідній мові.

He (to build) his house.

(built - built)

- 1) from time to time. It seems he will never finish it.
- 2) already (?)
- 3) for 3 months
- 4) 5 years ago (-)
- 5) when I saw him last Friday
- 6) by the time the earthquake happened (-)
- 7) for three years before he could move in
- 8) if he has enough money
- 9) next year (-)
- 10) right now
- 11) He can't come to your party tomorrow, he ...
- 12) If he works so hard, ... by the end of the year
- 13) before he got married (?)

Рис. 8. Приклад вивчення часів дієслів шляхом порівняння.

8. Використання мови, якою говорять носії, а не «штучної мови» підручників, також забезпечить здатність уникати непорозуміння і звучати природньо. Прикладом слугує підхід американського викладача A.J. Hoge (Effortless English Page) до викладання англійської мови, який пропонує не зосереджуватися на вивченні граматики, а просто слухати й читати англійські матеріали якомога частіше. Традиційні методи вивчення англійської мови передбачають вивчення правил, що призводить до того, що студент вимушений пригадати граматичне правило перш ніж щось сказати. У реальному житті це значно ускладнює, а іноді унеможлиблює, комунікацію. A.J. Hoge пропонує вивчити мову, як це робить дитина. У перші роки життя вони просто слухають, а коли починають розмовляти, роблять це граматично правильно, зовсім не знаючи граматики. З цього можна зробити висновок, що аудіювання є першочерговим. A.J. Hoge рекомендує прослуховувати короткі оповідання багато разів впродовж тижня або навіть місяця. Тільки після кількох прослуховувань ви починаєте звертати увагу на особливості вживання артиклів та прийменників, часові форми дієслів, сталі словосполучення тощо. Таким чином граматика засвоюється шляхом природного використання мови, а не вивчення правил. Цей спосіб був використаний у нашій практиці і виявився одним

із найбільш ефективних способів навчитися думати англійською замість того, щоб думати про граматичні шаблони.

9. Означений вище метод є ефективним при роботі з відео матеріалами. Багаторазовий перегляд коротких відео фрагментів є набагато ефективнішим, ніж одноразовий перегляд фільму (Effortless English Page).

На допомогу тим, хто вивчає іноземні мови, нині існує велика кількість програм, які дають можливість прослуховувати не тільки слова, але й тексти (Native Voices, Neospeech, Select and Speak, Announcify, Chrome Speak, SpokenText та ін.), вибирати жіночий чи чоловічий голос, діалект, вимову, інтонацію.

Зручний веб-інструмент для запису звуку онлайн-редактор аудіозаписів Vocaaroo може широко використовуватись у навчальній роботі (рис. 9).

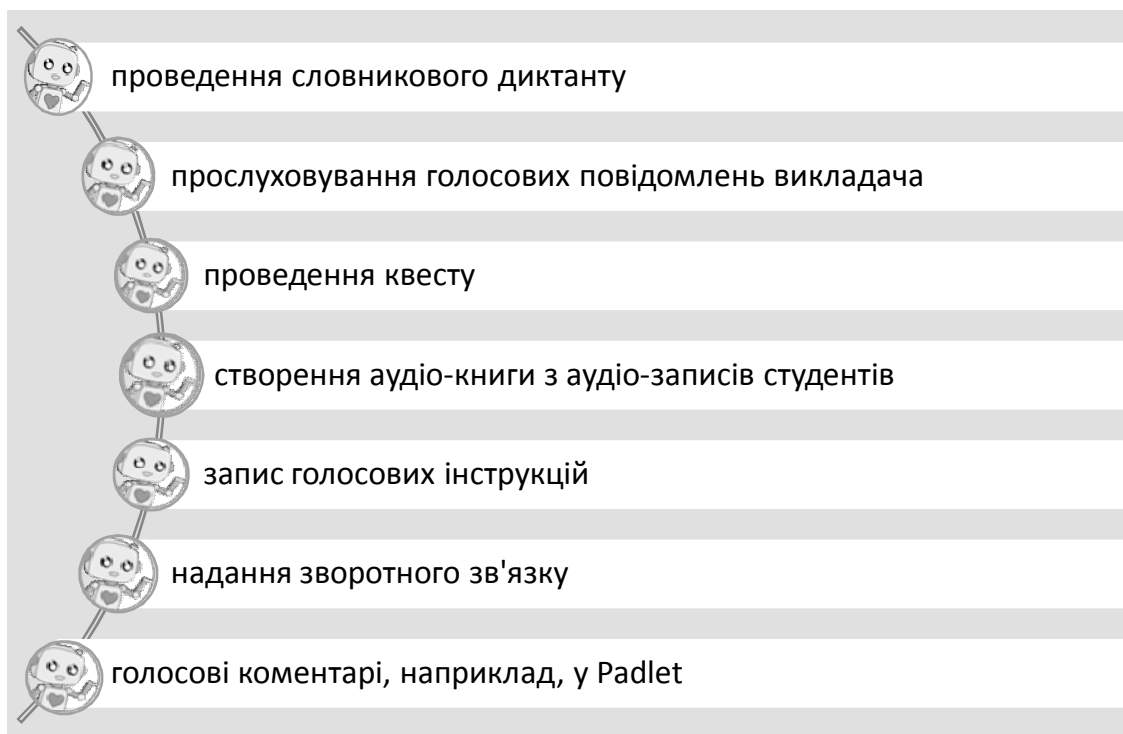


Рис 9. Способи використання Vocaaroo у навчальній роботі.

Технології розпізнавання мови дозволяють порівняти (на слух і візуально за допомогою графіків) свою вимову фрази, слова або навіть окремого звуку з тим, як їх вимовляє носій мови (відповідно до стандартів, наприклад, Бі-Бі-Сі), і, виявивши різницю, відпрацювати вимову. Відпрацьовуються звуки, інтонація, наголос, швидкість та ритмічність мови. Технології розпізнавання мови забезпечують вплив на всі органи чуття, індивідуалізацію процесу навчання, можливість вибору оптимального навантаження та темпу навчання.

Мультимедійні курси та тренажери пропонують рольові ігри із можливістю озвучування ролі будь-якого персонажа. Завдання змінюються в залежності від того, що відповідає студент, який імітує «живий» діалог.

Значною мірою підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови Wordwall.net – навчальний інструмент для створення інтерактивних ігор та друкованих матеріалів для студентів, який автоматизує контент, введений викладачами. Сайт пропонує великий асортимент шаблонів: Random wheel, Flip tiles, Open the box, Anagram, Matching pairs, Random cards. Сайт запускається за допомогою ASP.NET із шаблоном MVC. Сторінки створюються за допомогою Razor. Код сервера на C# .NET. Це забезпечує плавну інтеграцію з ігровим движком, який також є в C#. Ігрова логіка описує кожен шаблон і має набір одиниць для повторного використання, який описує, як він повинен працювати (рис. 10).

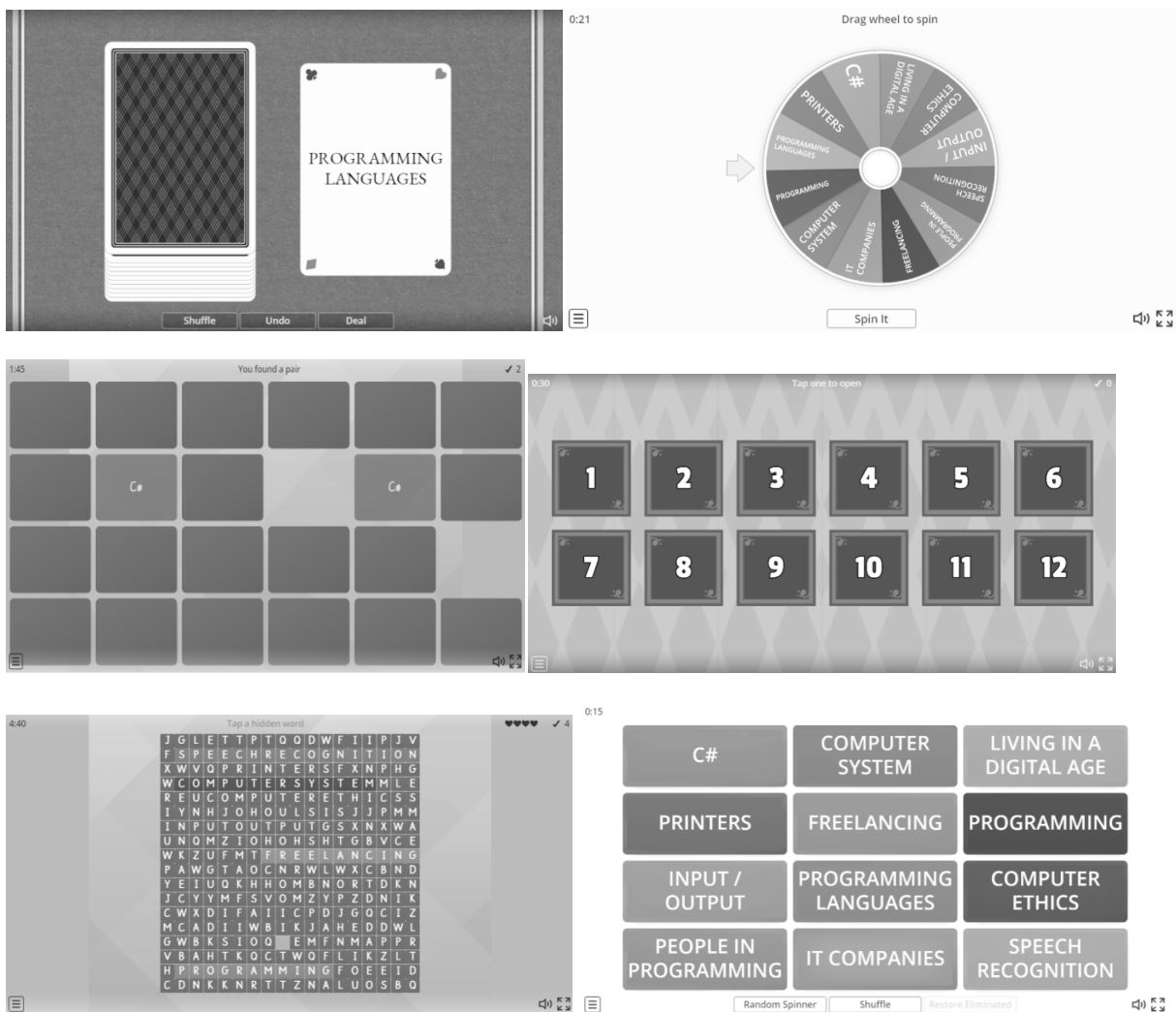


Рис. 10. Використання навчального інструменту Wordwall для створення інтерактивних ігор

Ще одним ефективним інструментом є ThingLink – відзначена нагородами освітня технологічна платформа, яка дозволяє легко доповнювати зображення, відео та віртуальні тури додатковою інформацією та посиланнями. Студенти отримують доступ до реального середовища та ситуацій. Інтерактивні зображення та відео з круговим оглядом на 360° допомагають розвинути контекстне розуміння та академічний словниковий запас у студентів, незалежно від місця їх знаходження (рис. 11).

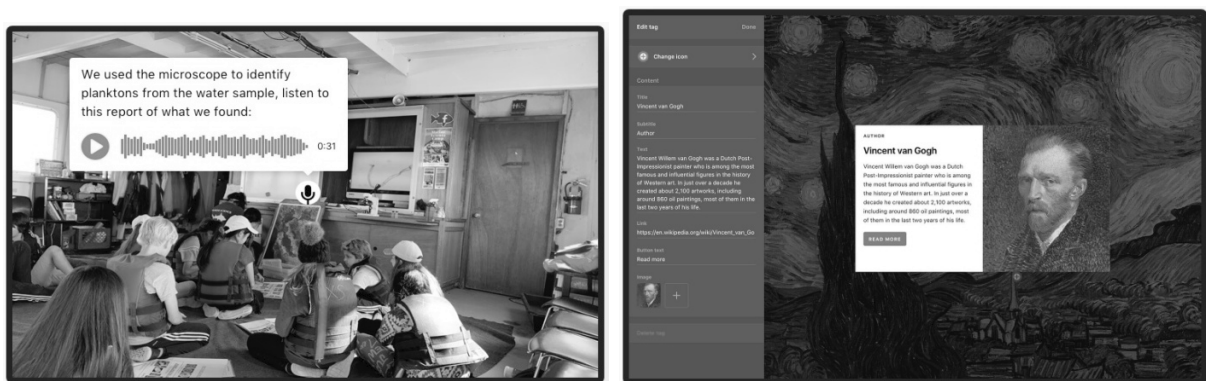


Рис. 11. Використання освітньої технологічної платформи ThingLink.

ThingLink пропонує можливість створення аудіо-візуальних навчальних матеріалів, які доступні в інтегрованому інструменті для читання. Усі текстові описи в точках доступу до зображень або відео можна прочитати за допомогою Immersive Reader (рис. 12).

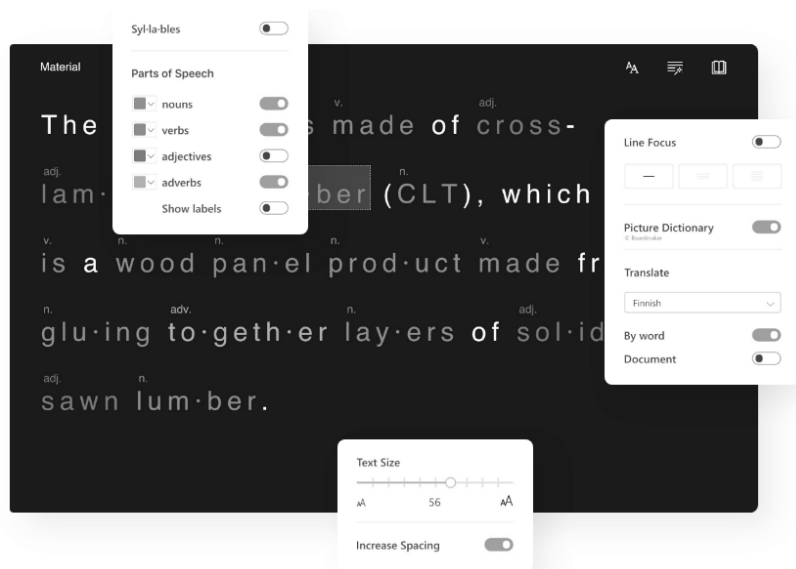


Рис. 12. Immersive Reader

Навчальна платформа Discovery Education пропонує інструменти та ресурси для залучення студентів, відстеження прогресу та отримання професійного натхнення. Можливість включення мультимедіа в заняття, створення інтерактивних відеовікторин та слайд-шоу та збереження їх в Quicklist або My Content для подальшого використання робить платформу зручною у використанні та ефективною (рис. 13).

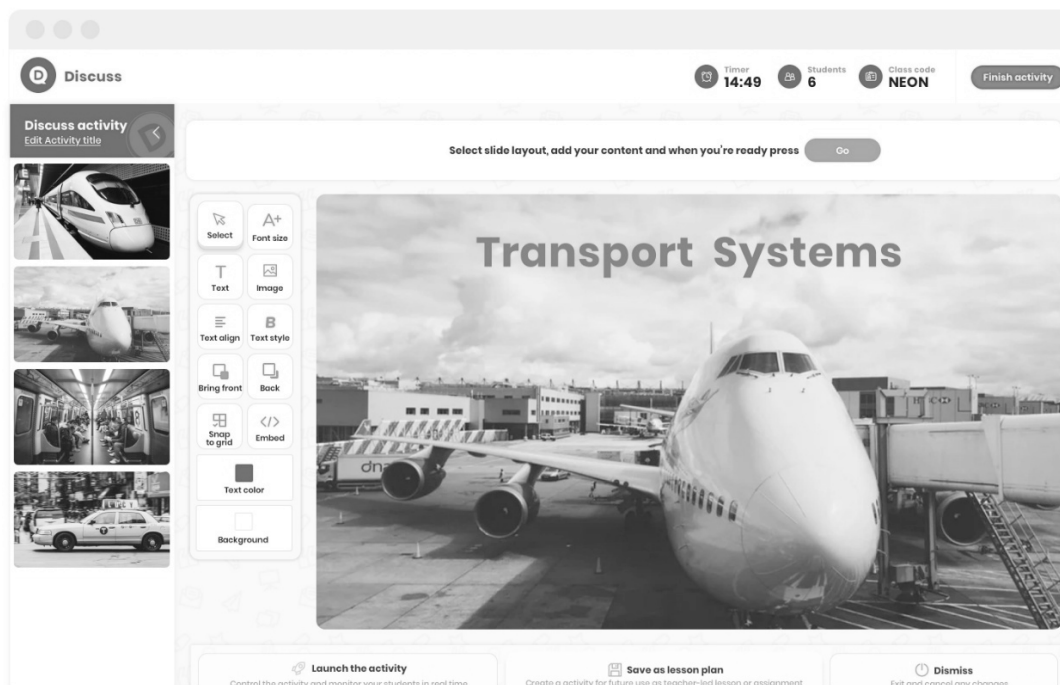


Рис. 13. Навчальна платформа Discovery Education

У випадках обмеженого часу є можливість використовувати сегменти обраного відео та завантажувати вміст для перегляду в автономному режимі для більшої мобільності та гнучкості.

Інструменти диференціації та доступності вбудовані в контент Discovery Education, щоб студенти могли скористатися перевагами перетворення тексту на мовлення, субтитрів, перекладу рідною мовою, диференційованого рівня читання тощо завдяки використанню Immersive Reader від Microsoft з інтерактивним декодуванням тексту, вбудованим словником і перекладом слів (рис. 14).

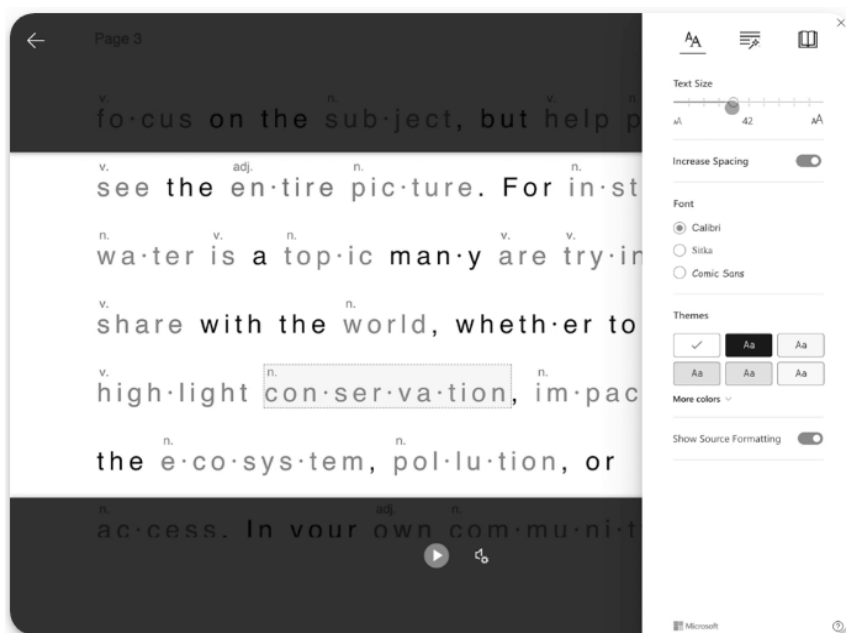


Рис. 14. Immersive Reader від Microsoft

Роздаткові матеріали з загальної та ділової англійської, плани уроків та ресурси, створені носіями англійської та американської мови пропонує сайт linguahouse.com, на якому програма Ехрето використовує найсучасніші алгоритми повторення з інтервалами, які дозволяють користувачам вивчати мову, не забуваючи матеріалу попередніх уроків.

Для розвитку навичок іншомовного спілкування дуже дієвим є Random Question Makers, які роблять дискусії цікавими та змістовними (рис. 15).

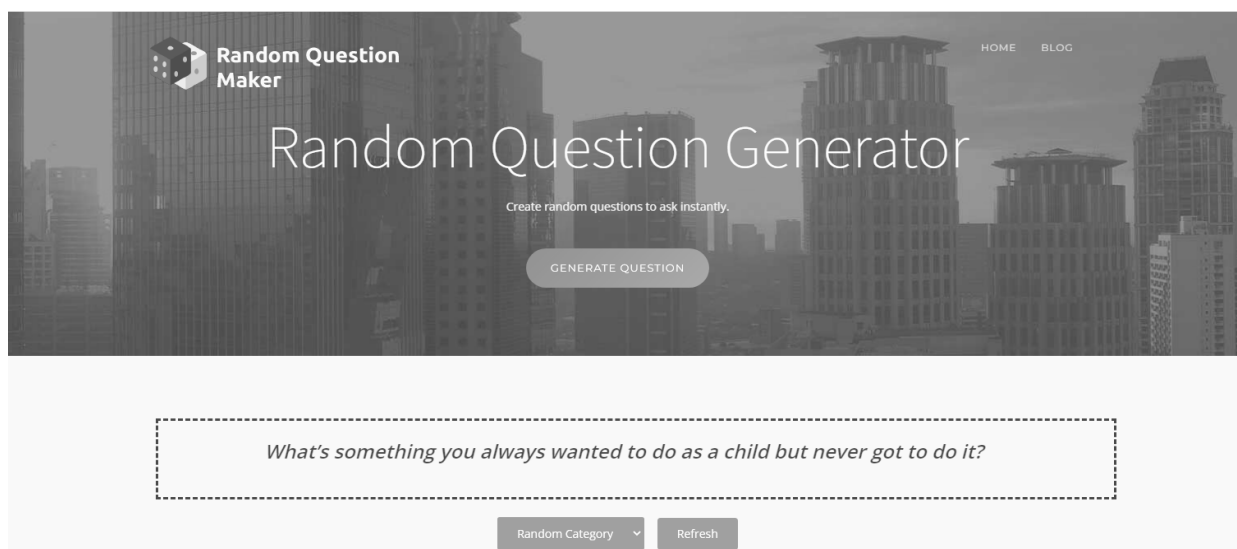


Рис. 15. Random Question Makers

Таким чином, причиною незадовільних результатів застосування сучасних інноваційних технологій для вивчення іноземної мови є не брак електронних ресурсів, а відсутність системного підходу, недостатня інформаційна грамотність та рівень технічного забезпечення навчального процесу (Тарнавська, 2013).

Christine Redecker (2017) проаналізувала розроблені на міжнародному рівні інструменти, які допомагають освітянам оцінити рівень сформованості їх цифрової компетентності. Її звіт представляє загальну європейську систему цифрової компетентності освітян DigCompEdu, як науково обґрунтованої базової структури, яка орієнтована на освітян на всіх рівнях освіти, від раннього дитинства до вищої освіти та освіти дорослих, включаючи загальну та професійну підготовку, освіту з особливими потребами та неформальне навчання.

Висновки

Вторинна мовна ідентичність, як лінгводидактична категорія, є різновидом особистості, здатної мислити мовою, яка вивчається. Тому означений процес має бути максимально наближеним до реального спілкування. Ми визначили шляхи розвитку вторинної мовної ідентичності; запропонували види діяльності з використанням інформаційних технологій, які забезпечують здатність студентів ефективно спілкуватися іноземною мовою. Вторинна мовна ідентичність розглядається як здатність оволодіти вербально-семантичним кодом цільової мови. Її складові представлені як набір компетенцій, необхідних для ефективної міжкультурної комунікації.

References

Атрощенко, Т. (2016). Теоретичні основи процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців: зарубіжний досвід. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, (2), 11-14.

Барановська, Л. В., Саражинська, І. А. (2008). Формування професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців законоохоронної сфери. Мовні концептуальні проблеми української лінгвістики: Збірник наукових праць. Київ: Вид-во КНУ імені Тараса Шевченка, 45-50.

Барановська Л. В. (2013) Національний аспект адаптації студентів до полікультурності Європейського простору вищої освіти. Актуальні проблеми вищої професійної освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: НАУ. – С. 160.

Глушаниця Н. В. (2012) Концепція формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів з авіоніки. Теорія і практика управління соціальними системами. Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – № 3. – С. 69–79.

Ковальчук В.І. (2018). Професійний розвиток педагогічних працівників в умовах інформаційного суспільства. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент : колективна монографія. Київ: Інтерсервіс. С. 133–157.

Конопляник, Л. М., Коваленко, О. О. (2016). Використання автентичних відеоматеріалів для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх інженерів.

Ненько, Ю. П. (2017). Організація професійно орієнтованої комунікативної підготовки курсантів ввз дснс україни на позааудиторних заняттях. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. Вилучено із <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1664>

Осова, О. О. (2017). Тандем-технології як сучасні технології навчання іноземних мов. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки".

Пасічник О. О. Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2019. Вип. 69. С. 162-166.

Рахманов В. О. (2019). Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету: дис.д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ. – 418с.

Тарнавська, Т. В. (2013). Цифрові технології у навчальній, дослідницькій та інноваційній діяльності закладів вищої освіти. Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер.: Психолого-педагогічні науки, (2), 110-117.

Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819-853.

Cañado, M. L. P., & Ware, P. D. (2009). Why CMC and VLE are especially suited to the ECTS: The case of telecollaboration in English studies. *English language teaching in the European Credit Transfer System*, 111-150.

Effortless English Page. Fan website about method of learning English by AJ Hoge Retrieved from: <https://cutt.ly/dlqtiha>

Kassis-Henderson, J., Cohen, L., & McCulloch, R. (2018). Boundary crossing and reflexivity: Navigating the complexity of cultural and linguistic identity. *Business and Professional Communication Quarterly*, 81(3), 304-327. <https://doi.org/10.1177/2329490618784893>

Knutson, E. M. (2006). Thinking in English, writing in French. *The French Review*, 88-109.

Luu, M. T. L., Lian, A., & Siriyothin, P. (2021). Developing EFL learners' listening comprehension through a computer-assisted self-regulated prosody-based listening platform. *Call-Ej*, 22(1), 246-263.

Pardede, P. (2021). A Review of Current Conceptual Research on Short Stories Use in EFL Classrooms. *JET (Journal of English Teaching)*, 7(1), 31-42.

Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu (No. JRC107466). Joint Research Centre (Seville site).

Shinta, E. M., & Triastuti, A. (2020, October). Communicative language teaching and its application in developing slow learners' 21st century skills. In *Teacher Education and Professional Development In Industry 4.0: Proceedings of the 4th International Conference on Teacher Education and Professional Development (InCoTEPD 2019)*, 13-14 November, 2019, Yogyakarta, Indonesia (p. 261). CRC Press.

Starr L. (2000) Creating a WebQuest. It's Easier Than You Think. – Education World. Retrieved from: https://www.educationworld.com/a_tech/tech/tech011.shtml

Toscu, S., Erten, İ. H. (2020) Developing intercultural communicative competence by the means of telecollaboration. *Educ Inf Technol* 25, 4517–4534. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10174-8>

Young, T. J., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language awareness*, 20(2), 81-98.

ФОРМУВАННЯ ВТОРИННОЇ МОВНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Глушаниця Н.В., Тарнавська Т.В.

Анотація. Автори характеризують процес навчання іноземної мови як такий, який має на меті розвиток вторинної мовної ідентичності, що передбачає оволодіння студентами словесним кодом іноземної мови та вмінням його застосовувати на практиці. Основою взаєморозуміння між людьми різних культур є здатність відчувати різницю між різними соціокультурними спільнотами та толерантно сприймати та поважати культури інших народів. Навчання іноземній мові передбачає розвиток взаємопов'язаних і взаємозалежних особистісних якостей, які розглядаються як система, спрямована на забезпечення єдиного цілеспрямованого результату. Таким результатом є фахівець, здатний успішно спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. А відтак, необхідною умовою ефективного процесу розвитку іншомовної комунікативної компетенції є навчання іноземним мовам у прагматичному, пізнавальному та загальноосвітньому аспектах. У статті визначено шляхи розвитку вторинної мовної ідентичності. Пропонується система комунікативно-орієнтованих вправ з використанням сучасних інноваційних технологій, які забезпечують здатність студентів мислити та ефективно спілкуватися цільовою мовою. Розвиток вторинної мовної ідентичності ґрунтується на компетентнісному, культурологічному, системному, комунікативному (Communicative Language Teaching, CLT) підходах та міждисциплінарній програмі FLAC (Foreign Languages Across the Curriculum), яка дозволяє студентам опановувати навчальні дисципліни іноземною мовою. Доведено, що причиною незадовільних результатів застосування сучасних інноваційних технологій для вивчення іноземної мови є не брак електронних ресурсів, а відсутність системного підходу, недостатні інформаційна грамотність та рівень технічного забезпечення навчального процесу.

Ключові слова: цифрова компетентність, навчання іноземним мовам, інноваційні технології, вторинна мовна ідентичність, системний підхід

DEVELOPING SECONDARY LANGUAGE IDENTITY BY MEANS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TRAINING

Nataliia Glushanytsia, Tetyana Tarnavska

Abstract. The authors characterize the process of learning a foreign language as one that aims to develop a secondary linguistic identity, which involves students mastering the verbal code of a foreign language and the ability to apply it in practice. The basis of mutual understanding between people of different cultures is the ability to feel the differences between different sociocultural communities, to tolerantly accept and respect the other cultures. Learning a foreign language involves the development of interconnected and interdependent personal qualities, which the authors consider as a system aimed at getting an intended result. The authors consider pragmatic, cognitive, and general educational aspects key components of a language training. The article identifies ways how to use innovative technologies to develop a secondary language identity. It is proved that the reason of insufficient use of innovative technologies in a foreign language training is not the lack of electronic resources, but the low digital competence and the level of technical support of the educational process.

Key words: digital competence, foreign language training, innovative technologies, secondary linguistic identity, systems approach

РОЗДІЛ 6. ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМУ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ АНАЛІЗУ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ

Семиченко В.А.

Доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ
ORCID.ORG/0000-0002-7180-4087

Критичне мислення багатьма вченими розглядається як ключове поняття сучасної освітньої парадигми. Як підкреслює Р. Пауль, причина затребуваності такого типу мислення обумовлена особливостями сучасного суспільства, яке, по-перше, все більш стає інформаційним, а, по-друге, зходить у стані неперервних змін. Сьогодні вже ні в кого не виникає сумніву в тому, що інформаційна революція передбачає вдосконалення не лише техніки та технологій, але й людини, передусім її мислення. Р.Пауль

(Paul 1995, 99-100) прогнозує, що вже в недалекому майбутньому головним капіталом буде вже не сама інформація, а її ефективний виробник, здатний не просто обробляти інформацію, а й контролювати процеси її вироблення. Саме тому навички критичного мислення стануть запорукою успіху в інформаційному суспільстві. Є ще одна причина реалізації програм формування критичного мислення, адже воно розглядається як вагомий чинник існування і формування демократичного суспільства, оскільки в демократичному суспільстві на перше місце виходить здатність та готовність оцінювати ситуацію критично. Все це вже сьогодні потребує як від окремих осіб, так і суспільства загалом реалізації стратегії постійного вдосконалення навичок мислення. Отже, науково-технічний прогрес вимагає загостреного почуття нового, здатності до відповідальної та самостійної дії у швидкозмінюваній ситуації, а цього неможливо досягти простою сукупністю знань, умінь та навичок. Людина мусить мати особливе уміння — самостійно ставити проблему та знаходити шляхи її розв'язання, що визначається типом мислення, який слід формувати. Критичне мислення — це і є той тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується зорієнтованістю на самовдосконалення.

Звернення до проблеми формування критичного мислення студентів у процесі професійної підготовки потребує розгляду стану проблеми загалом і перш за все критичного порівняння позицій окремих авторів.

1. Аналіз стану дослідження проблеми формування критичного мислення

Одним з найбільш відомих авторів «теорії критичного мислення» є М. Ліпман. Він запропонував розглядати відповідний тип мислення як процес самостійного і відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією. Критичне мислення, на його думку, складається з певної сукупності навичок роботи з інформацією (обґрунтування певного судження, розкриття альтернатив і можливостей, продуктивність у формуванні та сприйнятті ідей), а також певних диспозицій (переконання в необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе). Диспозиції не є навичками, але створюють готовність до їх застосування. Процес критичного розмірковування проходить 4 етапи: 1) критика практики інших; 2) самокритика; 3) корекція практики інших; 4) самокорекція. Породжується критичне мислення проблемною ситуацією (Ліпман 1996).

М. Ліпман розглядає сутність критичного мислення як «критеріальні» і «парадигматичні» засади наукової культури, фактично отожднюючи критерії критичного мислення з критеріями наукового мислення. При цьому критична настанова розглядається як невід'ємна складова наукового методу. Отже, критичне мислення розуміється по суті як наукове, однак зауважується, що «наукове мислення не може бути некритичним, але критичне мислення може не бути суто науковим» (Ліпман 1996: 170). Висувається пропозиція вважати критичне міркування буденним прототипом наукового мислення,

С. Терно, автор ґрунтовної монографії «Теорія розвитку критичного мислення» (Терно 2011), аналізуючи спадщину М. Ліпмана, вважає, що запропонованій ним концепції не вистачає чіткості і конкретності багатьох питань (визначенні рівнів мислення, уточненні, який саме рівень посідає критичне мислення, розкритті, як воно співвідноситься з іншими видами мислення, зокрема практичним, теоретичним, емпіричним, творчим тощо). Основна увага цього автора зосереджена на розкритті ролі критичного мислення у різноманітних життєвих ситуаціях.

Дещо інший підхід до поняття «критичне мислення» запропонований Д. Клустером. На його думку, критичне мислення відбувається, коли нові, уже зрозумілі ідеї перевіряються, оцінюються, розвиваються й застосовуються. Він виділяє п'ять ознак критичного мислення: 1) критичне мислення — це мислення самостійне; 2) інформація є відправним, але в жодному разі не кінцевим пунктом критичного мислення; 3) критичне мислення починається з формулювання запитань, з'ясування проблем, які слід розв'язати; 4) критичне мислення прагне до переконливої аргументації; 5) критичне мислення є мисленням соціальним (будь-яка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими) (Клустер 2002: 3). В його концепції більше уваги приділено етапам роботи з інформацією (аналіз, формулювання запитань, аргументація, обговорення результату дослідження).

Р. Пауль вважає, що критичне мислення можна визначати різноманітними шляхами, які не суперечать один одному. Сам він запропонував таке робоче визначення: «Критичне мислення — це мислення про мислення, коли ви розмірковуєте з метою вдосконалити своє мислення», наголошуючи на вирішальному значенні двох моментів: 1) критичне мислення тягне за собою самовдосконалення; 2) спирається на використання стандартів коректної оцінки розумового процесу. Тобто критичне мислення — це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів (Тягло, Воропай 2001:19-26). Крім того, критичне мислення є дисциплінованим, таким, що самокерується, демонструє досконалість відповідно до особливого способу або галузі думки, і включає дві форми: якщо дисциплінованість слугує інтересам окремого індивіда або групи, ігноруючи інших відповідних людей або групи, це софістичне або слабе критичне мислення; а якщо дисциплінованість враховує інтереси різноманітних людей або груп — це є досконале або сильне критичне мислення". Отже, автор наголошує на важливості соціального аспекту критичного мислення, він також виділяє такі його виміри: 1) риси досконалої думки; 2) елементи думки; 3) сфера думки (Пауль 1995: 51-54).

Своє тлумачення поняття «критичне мислення» зроблено Д. Халперн. Вона зазначає, що фахівці в галузі психології та суміжних наук запропонували декілька визначень, близьких одне до одного, проте

пропонує лаконічне визначення, яке, на її думку, відображає суть ідеї: «Критичне мислення — це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного кінцевого результату» (Халперн 2000: 22). Характеристиками критичного мислення виступають контрольованість, обґрунтованість та цілеспрямованість, функціями - розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісна оцінка та ухвалення рішень, робиться спроба визначити його склад (когнітивні техніки): запам'ятовування, зв'язок між мисленням та мовою; логічні розмірковування; аналіз аргументації, перевірка гіпотез, розуміння законів імовірності, ухвалення рішень, навички розв'язування задач та творче мислення. Тобто, критичне мислення інтерпретується доволі широко. Набір ключових навичок, необхідних для критичного мислення, містить спостережливість, здатність до інтерпретації, аналізу, виведення узагальнень, здатність давати оцінки, логічність, уміння обґрунтувати свою точку зору, зосередженість на вивченні інформації, прагнення до логічної упорядкованості, несуперечливості, ясність критеріїв, що використовуються для оцінювання подій, що відбуваються, допитливість і пігливість, відкритість для різних сторін, здатність мислити систематично, використовувати аналітичні навички в різних ситуаціях, упертість у відстоюванні істини, упевненість у собі, своєму праві на критику. Найчастіше під критичним мисленням розуміють процес оцінки достовірності, точності або цінності чогось, здатність шукати і виявляти причини, виявляти і розуміти сутність альтернативних точок зору, сприймати ситуацію загалом, будувати і своєчасно змінювати власні погляди. Д. Халперн підкреслює, що освіта, розрахована на перспективу, повинна формувати в учнів здатність швидко орієнтуватися в стрімко зростаючому потоці інформації і знаходити потрібне, тоді як існуюча система освіти перебуває у стані глобальної кризи, адже її традиційна організація (практики, методологія, предметний склад) не гарантують учням у майбутньому досягнення життєвого чи соціального успіху. Водночас зростання інтересу до ментальних процесів обумовило розвиток когнітивних наук, що визначили перспективний напрям психології і педагогіки — «навчання когнітивних процесів», що включає проблему вдосконалення критичного мислення та вміння осмислити і застосувати отриману інформацію.

Ч.-К. Ченг, визначаючи структуру критичного мислення, розширив, порівняно з М.Ліпманом, кількість компонентів, що його утворюють: 1) пізнавальні навички; 2) мотиваційні диспозиції (певні норми, приписи); 3) поведінкові звички; 4) ідеологічні переконання. Основними проявами критичного мислення, на його думку, є пошук правди та розуміння різноманітності. Ключова роль такого виду мислення — протистояння вірі, що не піддається жодному поясненню (Ченг 2002). Особлива увага приділяється усвідомленості всіх кроків роботи над проблемою, яка проявляється: 1) в розумінні характеру (рядоположності або підпорядкованості) зв'язків між знаннями; 2) в розрізненні суттєвих і несуттєвих зв'язків; 3) в розумінні механізму становлення та прояву цих зв'язків; 4) в розумінні підстав засвоєних знань (їх обґрунтованість); 5) в розумінні способів отримання знань; 6) в засвоєнні сфери та способів застосування знань; 7) в розумінні принципів, що знаходяться в основі цих способів застосування. Усвідомленість виявляється: 1) в інтерпретації знань — зміні порядку викладу при збереженні зв'язків між окремими його фрагментами, перебудові викладу в залежності від його мети, виокремленні необхідної частини цілісного знання для відповіді на певні запитання; 2) в групуванні та систематизації знань — приведення в систему розрізнених фактів, встановлення зв'язків між ними, формулювання висновків; 3) в самостійному застосуванні знань у варіативних (за зразком) чи нестандартних ситуаціях (творча діяльність). Усвідомленість характеризується не лише правильним розв'язанням задачі, але й умінням адекватно пояснити свої дії: якщо при правильному розв'язанні наявне адекватне пояснення, значить, сформована дія свідомо й розумна; якщо адекватного пояснення немає, то дія несвідомо (Габай 1969: 126).

Проблема критичного мислення не залишилася поза увагою і вітчизняних учених. Так, С.Максименко чітко визначив основні ознаки цього виду мислення як здатності об'єктивно оцінювати не лише позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них, а і власні думки, ретельно перевіряти прийняті рішення, зважувати всі аргументи «за» і «проти», в незалежності від думок інших (Максименко 2000: 214). Учений вважає, що ключовий момент критичності мислення — це оцінка, оскільки оцінка завжди здійснюється відповідно до критеріїв. Тобто, критичність мислення передбачає оцінку, а оцінка передбачає співвіднесення реальності з певним ідеалом (стандартом) та визначення ступеня відповідності реальності стандарту. Як наслідок такої оцінки розробляється план дій для приведення у відповідність цих двох речей. Отже, критичність можна розглядати і як здатність до самоорганізації мислення. Н.П. Козаченко визначає в якості провідних дослідницьких підходів до проблеми критичного мислення психолого-педагогічний, логіко-методологічний та науковий. (Козаченко 2017). Психолого-педагогічний підхід включає рефлексивно-герменевтичну компоненту з «метою інтерпретації та оцінки інформації і досвіду з урахуванням рефлексивних настанов і здібностей, що приводять до осмислених переконань і дій» (Козаченко 2017: 166). Критичне мислення оцінюється як «метамислення», або ж мислення вищого рівня, «інтелектуальний усвідомлений контроль за виконанням інтелектуальної діяльності». Розгляд критичного мислення як мислення «вищого рівня» здійснює Г. Балута (Балута 2019:72-85).

Узагальнюючи результати проведеного аналізу стану проблеми, С.Терно (Терно 2011) підкреслює, що критичне мислення розглядається як таке, що входить до загальної структури мислення в процесі пізнання і є мисленням вищого порядку. Структура мислення виглядає наступним чином:

- загальне мислення;
- предметне мислення (історичне, математичне тощо);

- критичне мислення.

Кожний наступний рівень включає в себе попередній: 1) загальне мислення — це загальний процес обробки інформації; 2) предметне мислення — це процес обробки інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями; 3) критичне мислення — це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх вдосконалення. Кожний тип мислення має свій змістовий та операційний блоки.

С.Терно виділив в якості основних положень теорії розвитку критичного мислення такі (Терно 2011: 31-32):

1. Властивості: усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість.

2. Склад:

1) Знання:

– загальнометодологічні принципи (переконання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе);

– загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні орієнтири, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему, здійснити аналіз засобів та цілей);

2) Процедури:

– усвідомлювати проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями;

– доводити — добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази; – знаходити контраргументи;

– помічати факти, що суперечать власній думці;

– обґрунтовувати;

– оцінювати, вибирати одну із багатьох альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов), використовуючи різні критерії; – спростовувати (принцип фальсифікації);

– узагальнювати; – будувати гіпотези;

– робити висновки.

3. Функція: вирішення практичних завдань: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень.

4. Генезис: виникненню та розвитку критичного мислення сприяє низка чинників, кожний з яких може бути пусковим механізмом, але повноцінне протікання процесу забезпечується повним комплексом умов, в який входять:

1) цілі навчання (мотивація) — створення проблемної ситуації;

2) засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування;

3) зміст навчання, який представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються;

4) метод навчання, який передбачає систематичне створення для учнів ситуацій вибору;

5) форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору;

6) метод контролю, що передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику);

7) стиль навчання, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок.

Найважливішою умовою для розвитку критичного мислення є створення проблемних ситуацій під час навчання.

С.Терно також конкретизує ієрархію і стадії розвитку критичного мислення. З його точки зору, ієрархія критичного мислення містить:

1 рівень - операційний, який відповідає за поняття про предмети та дії з ними і забезпечує реалізацію необхідних інтелектуальних процедур; використання оперативних систем, що уможливають виконання дії зі знаннями; актуалізацію сформованих у суб'єкта інтелектуальних навичок і звичок, важливих для здійснення операцій;

2 рівень - предметний, ознаками якого є сприймання проблемної ситуації, задачі, виокремлення в ній сутнісних умов, категоризація її змістових характеристик у системі понять, трансформація використовуваних понять у засоби розв'язання проблемної ситуації;

3 рівень - рефлексивний, пов'язаний з інтелектуальною рефлексією — усвідомленням сутності мислення як системи власних дій, їх змістовних основ, поглядом з боку на свою інтелектуальну діяльність. Людина фіксує значущі моменти інтелектуального пошуку, спроби зрозуміти їх сенс у розв'язанні задачі, оцінює використані стратегії та перспективи, виробляє орієнтири наступного пошуку, передбачає подальші кроки;

4 рівень - особистісний, який виявляється у виникненні мотивації до виконання завдання, намагання продуктивно вирішити суперечності, що становлять її основу; пошуку рішення, оцінюванні власних зусиль і самопочуття, індивідуальності; стимулюванні та активізації вольової рішучості, самоконтролі і самодисципліни для подолання труднощів у зв'язку з розв'язуванням проблеми;

5 рівень - комунікативний, передбачає осмислення розв'язку у взаємодії з іншими людьми та

позиціями, випробування його контраргументами тощо.

Рівні перераховані у порядку їх умовного розташування один над одним. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-сміслові функції.

Процес критичного розмірковування під час розв'язування проблемної задачі складається з ряду етапів:

I етап (усвідомлення) — породження або зіткнення з проблемою (потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення), результативним завершенням цього етапу є усвідомлення задачі;

II етап (блокада) — відбувається спроба подолати утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (розумовий процес розгортається на операційному та предметному рівнях);

III етап (осяяння) — переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях);

IV етап (розв'язок) — обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях.

Проведений теоретичний аналіз довів, що у сучасній науковій літературі здійснюються активні спроби визначення сутності критичного мислення, його критеріїв, ефективних стратегій формування, типізації підходів до розуміння його форми і змісту. У якості провідних дослідницьких підходів визначено різні аспекти критичного мислення.

1. Критичне мислення як складова наукового мислення.
2. Критичне мислення як буденний прототип наукового мислення і наукової культури
4. Критичне мислення як спосіб упорядкування особистістю отриманих знань.
5. Критичне мислення як певна риса особистості (критичність) .
6. Критичне мислення як нова традиція постіндустріальної культури.
7. Критичне мислення як пріоритетна складова мети сучасної освіти.
8. Критичне мислення як складова професійних компетентностей.
9. Критичне мислення – як мислення «вищого порядку».
10. Критичне мислення як системне утворення, яке має певний склад, структуру, ієрархічне упорядкування, функції.

11. Критичне мислення як термін, що об'єднує операційну (оцінювальну) і диспозиційну (ціннісну) складові пізнавальних дій.

12. Критичне мислення як важлива складова механізмів самоорганізації і самовдосконалення особистості..

13. Критичне мислення як процес активного і умілого осмислення, використання, аналізу, синтезу і оцінки інформації для отримання відповіді чи формулювання висновку.

14. Критичне мислення як система послідовного і ретельного аналітичного оцінювання.

15. Критичне мислення як інтелектуальна діяльність, основана на рефлексії і уважності до прийняття рішень, що визначають переконання і дії людини.

Сьогодні орієнтири науковців і практиків дещо змінилися. Основна увага приділяється не полеміці відносно сутності критичного мислення, його структури, а створенню реальних, ефективних тренінгових і освітніх систем, присвячених його формуванню. Це стосується не тільки загальноосвітньої школи, коли в зміст навчання активно включаються завдання формування критичного мислення в межах конкретних предметів (наприклад, історії- Г.Александрова, Т.Самаренко, української літератури – С.Мирошник), а і вищої школи (А.Конверський, А.Коржуєв, В.Попков, Е.Рязанова, С.Тимоха, О.Тягло). Разом з тим слід визнати, що у вищій школі часто формування критичного мислення розглядається викладачами як аналог проблемного навчання при певній недооцінці необхідності, поряд з пошуком шляхів вирішення певних проблем, формування відповідних диспозицій.

Розглянемо досвід формування критичного мислення студентів – майбутніх психологів в навчальному процесі закладу вищої освіти.

2. Досвід формування критичного мислення майбутніх психологів у процесі проходження навчального курсу «Методика та організація наукових досліджень».

У змісті сучасних освітньо-професійних програм підготовка студентів до наукової діяльності займає вагомe місце. Особливу роль в цьому відіграє навчальний курс «Методика та організація наукових досліджень», який покликаний розкрити студентам специфіку наукового пізнання як важливої складової професійної діяльності психолога, що передбачає оволодіння методологією і методами сучасної науки, здатність до визначення стратегії і тактики наукового дослідження, оволодіння методичною базою психології, формування дослідницьких умінь. Курс спрямований на розвиток у студентів наукового світогляду, здатності орієнтуватись у сучасних методологічних і теоретичних системах, враховувати сучасний стан науки при виборі наукової проблематики і вирішенні практичних питань

У процесі вивчення дисципліни студенти ознайомлюються з науково-дослідною діяльністю як невід'ємною складовою професійної діяльності практичного психолога, оволодівають уміннями і навичками проведення наукових досліджень.

Орієнтовно зміст курсу містить такі смислові блоки:

1) Наука як особлива сфера людської діяльності. Роль і функції науки у суспільстві. Зв'язок науки і практики. Структура і види наукової діяльності. Об'єкти і суб'єкти наукових досліджень. Основні напрями розвитку науки в Україні. Роль і місце науки у навчальному процесі вищої школи. Особливості підготовки наукових кадрів в Україні. Законодавчі основи наукової діяльності.

2) Загальна характеристика наукових принципів, їх роль у процес наукового дослідження. Філософські, загальнонаукові і конкретнаукові принципи, їх реалізація у конкретному науковому дослідженні. Принципи філософського рівня: історизму, діалектичного протиріччя, переходу кількісних змін в якісні, діалектичного заперечення, наукового атеїзму. Загальнонаукові принципи: переважання інтегративних тенденцій, системності, співвідношення динаміки і статичності, синергетичності.

3) Визначення теорії науки. Роль теорії у процесі дослідження. Функції теорії. Структурні елементи теорії. Основні поняття: наукова гіпотеза, наукова ідея, теоретична концепція, аксіоми, базовий принцип, базові поняття (категорії), робочі (операціональні) поняття, доказова база, способи побудови суджень, характер обґрунтування висновків.

4) Поняття як форма логічного мислення. Вимоги до визначення наукових термінів. Правила визнання термінів: опис, характеристика, роз'яснення на прикладах, порівняння, розрізнення. Особливості визначення категоріального апарату в різних галузях науки. Спільність і відмінності категоріального апарату споріднених галузей знань - психології і педагогіки. Проблема трансформації значень і смислів понятійного апарату науки в умовах інтеграції окремих наукових галузей.

5) Поняття наукового підходу і наукової школи. Критичний аналіз основних наукових шкіл в світовій та вітчизняній психології. Проблема приєднання дослідника до певної наукової школи як методологічної основи дослідження. Проблематика сучасних психолого-педагогічних досліджень.

6) Системний підхід в науці. Основні поняття теорії систем. Визначення системи. Різновиди систем. Системно-морфологічний, системно-структурний, системно-функціональний ракурси аналізу систем. Структурні елементи і компоненти системи. Взаємозв'язки системи і середовища. Системні властивості психологічних об'єктів і процесів. Синергетичний підхід як методологія самоорганізованих систем.

7) Рівні наукових досліджень: емпіричний (практичний), теоретичний, методологічний. Класифікація досліджень (фундаментальні, прикладні, розробки) Нормативна структура наукового дослідження. Основні компоненти наукового дослідження. Зміст і етапи організації наукового дослідження. Вимоги до організації наукового дослідження.

8) Проблемне поле сучасної психології. Процедура вибору проблеми дослідження. Вимоги до вибору проблеми конкретного дослідження. Типові помилки дослідників-початківців при виборі і формулювання проблеми дослідження. Приклади вдалого і невдалого вибору наукової проблеми.

9) Формулювання теми наукового дослідження. Співвідношення між проблемою і темою наукового дослідження. Вплив процедури і результату формулювання теми на зміст наукового дослідження. Вимоги до формулювання теми дослідження. Приклади неконструктивного визначення теми дослідження.

10) Обґрунтування актуальності дослідження Формулювання гіпотези дослідження. Визначення об'єкту і предмету дослідження. Вимоги до формулювання завдання і мети дослідження. Задачі дослідження. Розробка програми нового дослідження.

11) Визначення методологічних і теоретичних основ дослідження. Теоретичне обґрунтування проблеми дослідження, його роль і завдання у процесі наукового пізнання. Вимоги до змісту теоретичного аналізу. Визначення категоріального і понятійного складу дослідження. Проблема теоретичного моделювання педагогічних явищ і процесів як основа вибору методичної бази дослідження. Особливості педагогічного моделювання. Види теоретичних моделей. Приклади побудови теоретичних моделей в педагогічній науці. Вимоги до оформлення результатів теоретичного аналізу.

12) Методична база дослідження. Сутність теоретичних і емпіричних методів наукового пізнання. Загальна характеристика теоретичних методів наукового дослідження. Особливості реалізації основних загальнонаукових методів в галузі педагогіки. Емпіричні методи дослідження педагогічних явищ. Принципи відбору методів педагогічного дослідження. Процедури вибору методів дослідження. Зв'язок процедур вибору методів дослідження від результатів теоретичного аналізу і теоретичного моделювання.

13) Вимоги до організації емпіричної бази дослідження. Перевірка дієвості методичної бази дослідження. Необхідність проведення пошукового дослідження. Цілі, завдання, організація констатувального експерименту. Вимоги до інтерпретації емпіричних даних. Форми подання емпіричного матеріалу. Впровадження результатів констатувального етапу наукового дослідження: побудова і реалізація програми формувального експерименту, визначення критеріїв ефективності формувального впливу.

14) Оцінка якості наукового дослідження. Основні ознаки науковості. Загальна характеристика академічного письма. Особливості підготовки і оформлення результатів дослідження. Композиція наукового твору. Прийоми викладання наукового матеріалу. Мова і стиль наукових текстів. Приклади порушення логіки наукових текстів. Розгляд вимог до подання наукового матеріалу, приклади їх порушень. Поняття якості наукового дослідження. Вимоги до виконання, оформлення і підготовки до захисту дипломної роботи. Поняття наукової доброчесності. Ознаки плагіату в наукових роботах. Види і завдання наукової експертизи. Типові помилки молодих науковців при організації, проведенні і оформленні результатів наукової діяльності.

Як засвідчує наведений перелік питань, що розглядаються в межах курсу «Організація та методи наукових досліджень», він значною мірою присвячений розгляду відповідних проблем на теоретичному рівні, тоді як інтегрованими результатами навчання повинні стати: здатність до критичного аналізу та оцінки сучасних наукових досягнень у галузі психології, до вирішення дослідницьких і практичних завдань, оволодіння методологією і методами психологічного дослідження, формування культури проведення наукового дослідження, здатність аналізувати результати наукового дослідження, самостійно визначити вихідні положення і програму рішення конкретних науково-дослідницьких задач в галузі освіти. Очікується, що в результаті опанування дисципліни студент буде вміти: критично аналізувати отриману інформацію, надавати їй оцінку; розробляти програму наукового дослідження; визначати актуальність і вихідні позиції дослідження; планувати і проводити експериментальну роботу; узагальнювати результати дослідження й оформлювати їх відповідно до нормативних вимог; володіти сучасними методами дослідження, технікою організації, збору, обробки даних; способами інтерпретації отриманих даних відповідно до визначених методологічних і теоретичних позицій.

Багаторічний досвід викладання цього курсу довів, що оволодіння студентами відповідним навчальним матеріалом не призводить до розвитку критичного мислення. Навіть студенти, які достатньо успішно оволоділи відповідним змістом, отримали високі оцінки на іспиті, відповідаючи на питання в білетах, надалі допускали численні помилки при роботі над власними дипломними роботами.

Робота зі студентами-дипломниками (керівництво дипломними роботами, участь в екзаменційних комісіях, консультування студентів з питань визначення проблематики і формулювання тем дипломних робіт) дозволила виявити і конкретизувати деструктивні диспозиції щодо сутності й організації наукової діяльності. Студенти часто пояснювали, чому, незважаючи на те, що відповідні вимоги обговорювались під час проходження данго курсу, допускали у своїй роботі відповідні помилки. Серед найбільш розповсюджених відповідей були такі:

- «Всі так пишуть. Чому їм це було дозволено, а мені – не можна?»
- «Керівник не приділив мені достатньої уваги, а у мене ще немає необхідного досвіду».
- «У мене все було правильно, це мої критики не захотіли вникнути в те, що я хотів сказати».
- «У мене було краще, ніж те, що вийде, якщо я врахую рекомендації, які мені зараз пропонують».
- «Так у мене все те, що ви критикуєте, буде розкрито у подальшому тексті».
- «Ну навіщо чіпляйтесь до дрібниць? Адже в цілому у мене цікава проблема».

Неважко помітити, що ці висловлювання засвідчують наявність специфічних психологічних бар'єрів, які заважають студентам здійснювати наукові дослідження на відповідному рівні.

Саме тому звернення до технології формування критичного мислення передбачає необхідність виявлення і корекції відповідних диспозицій, усвідомлення того, що: а) в науковій діяльності немає дрібниць, адже будь-який відступ від нормативних вимог і дій може викликати сумніви в достовірності самого дослідження та його результатів; б) відповідальним за якість роботи є сам студент, оскільки саме в процесі активної самостійної діяльності він може сформувати в себе науковий стиль мислення; в) звинувачення інших в упередженості заважає отриманню зворотнього зв'язку щодо оцінки якості роботи тощо.

Таким чином, звернення до технології формування критичного мислення повинно містити не лише інформаційний, а й операційний і диспозиційний напрями впливу. А це, у свою чергу, визначення відповідного алгоритму роботи викладача:

- 1) зафіксувати й узагальнити типові помилки, які зустрічаються в наукових дослідженнях, та ознайомити з ними студентів;
- 2) визначити у студентів диспозиції, які можуть у подальшому негативно вплинути на роботу над дипломними роботами;
- 3) провести обговорення відповідної інформації з групою під девізом: «Що може завадити ефективній роботі над дипломом»;
- 4) дібрати і провести детальну експертну оцінку наукових текстів, які будуть надані студентам для опрацювання (це можуть бути автореферати дисертацій, наукові статті, подані до друку; дипломні роботи студентів попередніх років навчання, розгорнуті плани наукових досліджень);
- 5) після детального опрацювання студентами роздаткового матеріалу з експертними зауваженнями надати аналогічні варіанти, але без експертних оцінок, і запропонувати самостійно провести відповідний критичний аналіз;
- 6) викладачеві необхідно опрацювати результати критичного аналізу текстів студентами і знов передати їх студентам з відповідними позначками та оцінками;
- 7) надати студентам завдання розробити план майбутньої наукової роботи (це не обов'язково план майбутньої дипломної роботи);
- 8) провести експертну оцінку запропонованих студентами планів і видати рекомендації щодо їх удосконалення;
- 9) повернути план студентам для корекції запропонованих планів.

Безумовно, така організація навчання передбачає суттєве зростання навантаження на викладача, адже від нього, по-перше, вимагається добір відповідних методичних матеріалів (наукових текстів), по-друге, багаторазове експертне оцінювання тестів (і нормативних, і тих, що розробляються самими студентами).

3. Методичні матеріали для засвоєння навичок критичного аналізу при формулюванні наукових тем

Порядок роботи

1 етап: Студентів знайомлять з прикладами формулювання наукових тем: вихідною назвою, запереченнями щодо доцільності такого формулювання, можливим варіантом, запропонованим в процесі обговорення, і його критичною оцінкою, і, нарешті, з остаточним варіантом формулювання теми.

2 етап. Студентам пропонується назва теми і запропонований експертом варіант. Пропонується аргументувати, чому вихідне формулювання не задовольнило експерта, і довести, що новий варіант є більш доцільним. дається завдання оцінити її з точки зору правильності формулювання.

3 етап. Студентам пропонується самостійно сформулювати не менше 3 тем наукового дослідження.

4 етап. Студентам пропонується провести взаємний аналіз і надати аргументовану оцінку коректності формулювання тем.

Методичні матеріали для 1 етапу роботи.

Приклад 1. *Вихідна тема* «Вплив локусу суб'єктивного контролю на формування вольових якостей майбутніх льотчиків». *Заперечення:* Слово «суб'єктивного» можна зняти, адже в психології частіше використовується назва «локус-контролю». *У процесі обговорення запропоновано ще один варіант* - «Формування вольових якостей майбутніх льотчиків у процесі професійної підготовки». *Заперечення:* Слід визначитись, про що йде мова: формування, тобто, надання зовнішнього впливу на відповідну властивість, чи розвиток – виявлення тих тенденцій, що спостерігаються в реальності, і на їх основі розробка колекційної або розвивальної програми. Зміст дослідження дуже розширюється, адже з назви зникло обмежувальне слово – «локус-контроль». *Остаточне формулювання теми:* «Особливості розвитку вольових якостей у майбутніх льотчиків з різними рівнями локус-контролю».

Приклад 2. *Вихідна тема* «Роль диференціальної діагностики емоційних станів для формування професійних якостей майбутніх юристів». *Заперечення:* Стилістична погрішність («роль... у формуванні...»). *У процесі обговорення запропоновано ще один варіант* – «Використання диференціальної діагностики емоційних станів у процесі професійної підготовки майбутніх юристів». *Заперечення:* Ненауковий стиль. *Остаточне формулювання теми:* «Диференціальна діагностика емоційних станів як засіб підвищення ефективності професійного становлення майбутніх юристів».

Приклад 3. *Вихідна тема:* «Значущість вивчення процесів продуктивності запам'ятовування різних за змістом слів для майбутньої професійної діяльності викладачів». *Заперечення:* Назва перевантажена і заплутана. Не зрозуміло, про що йде мова: підготовка майбутніх викладачів чи молодих викладачів, які роблять перші кроки у своїй професійній діяльності. Не ясно, про які слова йде мова: різних за змістом, чи різних за смислом? *У процесі обговорення запропоновано ще один варіант:* «Вплив розвитку пам'яті на ефективність професійної діяльності майбутніх викладачів». *Заперечення:* У майбутніх викладачів ще немає професійної діяльності, ефективність якої можна перевірити. Зникло базове поняття - «продуктивність запам'ятовування». *Остаточне формулювання теми:* «Продуктивність запам'ятовування вербальної інформації як чинник успішності професійного становлення майбутніх викладачів (але є побажання – уточнити, про яку категорію буде йти мова: гуманітарного профілю, природничо-наукового чи технічного?)

Приклад 4. *Вихідна тема:* «Вплив захисних компенсаторних механізмів у самооцінювання на формування Я-концепції майбутнього практичного психолога». *Заперечення:* Слово «компенсаторних» зайве, адже термін «захисних механізмів» вже показує, про що буде йти мова. Назва вимагає уточнення. *У процесі обговорення запропоновано ще один варіант:* «Вплив самооцінки на формування Я-концепції майбутнього практичного психолога». *Заперечення:* Зникло базове поняття «захисні механізми», самооцінювання як дієвий процес замінено самооцінкою. Але самооцінка входить до змісту Я-концепції, тому немає сенсу вивчати її вплив, адже частина не впливає на ціле, а складає це ціле. *Остаточне формулювання теми:* «Вплив індивідуальної системи психологічного захисту на формування Я-концепції майбутнього психолога».

Приклад 5. *Вихідна тема:* «Особливості прояву характеру у спілкуванні як фактор безпекової діяльності авіадиспетчера». *Заперечення:* Особливості – це не фактор, це відмінності у проявах певного явища, яке саме і є фактором. *У процесі обговорення запропоновано ще один варіант:* «Вплив комунікативних навичок для вирішення конфліктних ситуацій на безпекову діяльність авіадиспетчера». *Заперечення:* Смислова неточність терміна «комунікативні навички для вирішення конфліктних ситуацій», тому не зразу зрозуміло, що і на що надає вплив. *Остаточне формулювання теми:* «Комунікативна компетентність як умова забезпечення безпекової діяльності авіадиспетчера».

Приклад 6. *Вихідна тема:* «Вплив толерантності до невизначеності на особистісний розвиток мабутьного авіафахівця». *Заперечення:* Толерантність до невизначеності – це також певна особистісна властивість. Тому говорити про її вплив на особистісний розвиток некоректно. Адже сформованість даної якості є одним із показників особистісного розвитку. *У процесі обговорення запропоновано ще один*

варіант: «Вплив толерантності до невизначеності на професійну ефективність майбутнього авіафахівця». *Заперечення:* Яка може бути професійна ефективність у студента, який ще засвоює професійну діяльність? *Остаточне формулювання теми:* «Вплив толерантності до невизначеності на професійне становлення майбутніх авіафахівців».

Приклад 7. *Вихідна тема:* «Значущість мотивації успіху та уникнення невдачі при підготовці майбутніх спортсменів». *Заперечення:* Мотивація успіху й уникнення невдачі – це назви, закріплені за певною методикою. Вони разом входять до складу терміна «мотивація досягнень». Не ясно, про яких спортсменів йде мова – тих, хто відвідує певні секції, чи тих, хто навчається у фізкультурних ЗВО; тих, хто буде виступати в індивідуальних змаганнях чи у складі команд? *У процесі обговорення запропоновано ще один варіант:* «Вплив мотивації успіху замість уникнення невдачі на процес підготовки майбутніх спортсменів». *Заперечення:* Ненауковий стиль. *Остаточне формулювання теми:* «Вплив мотивації досягнення на результативність професійної підготовки студентів закладів фізичної культури».

Методичні матеріали для 2 етапу роботи

Теми дипломних робіт

	Запропонована назва	Можлива назва
1	Суїцидальні форми аутоагресивної поведінки осіб, хворих на опійну наркоманію	Особливості аутоагресивної поведінки наркозалежних осіб
2	Роль емоційного інтелекту у формуванні згуртованого колективу у сфері ІТ	Вплив емоційного інтелекту на процес колективоутворення у сфері інформаційних технологій
3	Психологічна корекція конфліктної поведінки в підлітковому віці	Особливості психологічної корекції конфліктної поведінки підлітків
4	Психологічна корекція кризових станів особистостей	Особливості психологічної корекції кризових станів осіб різного віку
5	Шкідливі звички робітників, їх роль та вплив на особистість в умовах робочого процесу	Шкідливі звички працівників як деструктивний чинник діяльності організації.
6	Психологічна залежність та її особливості у жінок та чоловіків	Гендерні відмінності виникнення і прояву психологічної созалежності.
7	Психологічні фактори безпліддя у жінок фертильного віку	Особливості переживання безпліддя жінками фертильного віку.
8	Взаємозв'язок комунікативних навичок та рівня самооцінки у підлітків	Особливості комунікативних навичок підлітків з різними рівнями самооцінки
9	Творчість і патологія психічного розвитку	Проблема зв'язку творчості і патології психічного розвитку в сучасній психології
10	Взаємозв'язок типу акцентуацій характеру з видами агресії в учнів середньої школи	Відмінності у видах і проявах агресії підлітками з різними типами акцентуацій характеру
11	Вплив кольору на психоемоційний стан підлітків	Колір як чинник впливу на психоемоційні стани підлітків
12	Етика в практичній психології	Формування етичних компетентностей майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки

Методичні матеріали для формування в студентів навичок критичного аналізу наукової статті

Студентам пропонують ознайомитись із вимогами до написання статей, наводять приклад відповідного аналізу статті, поданої на рецензію.

Питання, відповіді на які повинен надати рецензент (варіанти відповідей: «так» або «ні»)

1. Чи є тема відповідною науковому профілю журналу?
2. Чи є тема науково актуальною і практично корисною?
3. Назва статті відображає зміст і мету цієї статті.
4. Анотація змістовна, інформативна, добре структурована та відповідає змісту статті.
5. Ключові слова адекватні змісту статті (до 10 слів).
6. Вступ містить чітко поставлені цілі.
7. Результати дослідження методологічно правильно представлені?
8. Дайте можливі пропозиції у разі, якщо Ви вважаєте, що необхідні деякі поправки та уточнення.
9. Чи можуть або повинні деякі частини статті бути скорочені, видалені, розширені або перероблені?
10. Чи будете Ви рекомендувати деякі уточнення з точки зору стилю і мови?
11. Чи задовольняє Вас кількість, якість та доцільність посилань і літературних джерел?
12. Чи оформлена стаття відповідно до Інструкції для авторів (анотація, ключові слова, література, посилання і таблиці і малюнки)?

Пропонується текст статті, поданої до друку, і розгорнутий відзив рецензента.
Звертається увага студентів на те, що рецензування статті передбачає в більшому ступені не підкреслення її позитивних рис (вони фіксуються у відповідях на заявлені вище питання), а на поради авторів щодо її подальшого удосконалення.

Приклад рецензування наукової статті

Назва статті: *«Психологічні особливості блогінгу як різновиду віртуального емоційного лідерства»*

На жаль, обмеження обсягу монографії не дає можливості навести повний текст в даній роботі, тому надаються лише кінцеві результати її оцінки експертом.

Узагальнені оцінки за наведеними питаннями: 1 – «так», 2 – «так», 3 – «ні», 4 – «ні», 5 – «так», 6 – «ні», 7 – «ні», 8 – «ні», 9 – «так», 10 – «так», 11 – «так», 12 – «так». Тобто, загалом оцінюючи важливість заявленої проблеми, рецензент тим не менш визначає ті її аспекти, які вимагають доопрацювання.

Додаткові думки, зауваження та рекомендації, висловлені рецензентом

- «Тематика, відображена у статті, безумовно, актуальна, але щодо її розкриття є ряд зауважень.
- Зауваження щодо використання термінів. Треба уточнити: що автор вкладає в термін «параметри». Цей термін більш доцільний щодо фізичних об'єктів, а не психологічних явищ; психологічні характеристики не з'ясовуються. Адже психологічна характеристика – це опис досліджуваного явища, складений на основі визначених критеріїв та отриманих даних; особистісними якостями не володіють, їх мають; плутанина понять «тип», «вид», «різновид» (стор.4).
- Автор вказує і в резюме, і в тексті статті, що використана «система загальнонаукових і спеціальних методів теоретико-емпіричного дослідження». Але фактично основна частина дослідження базується на анкеті, а не на системі діагностичних процедур. До того ж, те, що використовувався авторський опитувальник, вказано лише в резюме, а в основному тексті статті в рубриці «Методи та методики дослідження» взагалі не наведено емпіричних методів.
- Щодо коректності посилань:
 - до статті надається достатньо великий обсяг першоджерел, але в тексті на більшість з них немає посилань;
 - взагалі немає посилань на першоджерела, в яких розглядається сутність емоційного лідерства;
- Викликає заперечення тлумачення ідеального і дійсного я (як пише автор: «відкрити в собі ідеальне я, тобто виявити свої нагальні життєві цінності», а «дійсне я, тобто з'ясувати детальну правду про себе, проаналізувавши свою поведінку і розпитати інших»). Тут фактично не розкрито сутність відповідних понять.
- Таблиця дуже важка для читання. Її треба доопрацювати:
 - частку результатів (ті, на які давались відповіді «так» чи «ні», варто було б надати у тексті.
 - у представлених в таблиці даних не розділено, хто відповідає на питання – студенти, які самі є блогерами, чи студенти, які підписані на блогерів. Розведення отриманих результатів на дві такі групи було б цікавим;
 - є певні недоречності у формулюванні запитів на інформацію. Так, варіанти відповідей на питання «Скільки часу слідкуєте за контентом блогерів» не передбачає адекватні йому відповіді (не «скільки часу», а «частоту слідкування»: «щодня», декілька днів на тиждень», «декілька днів на місяць»);
 - за змістом питання 3 «Тематика вашого блогу» та 6 «Яка тематика блогу вас приваблює найбільше» фактично співпадають, хоча перше з них доцільне для студентів, які самі є блогерами, а друге - для всіх інших;
- питання «Що пріоритетного визначаєте у рисах блогера як власника блогу», по-перше, сформульовано стилістично невдало, а, по-друге, наведені варіанти відповідей відносяться до різних категорій: 1-3 – риси самого блогера як суб'єкта діяльності, 5-6 – особливостей його діяльності, 4, 7 - характеристика самого блогу, тощо. Тому вибудовувати між ними ієрархію некоректно;
- відповіді на питання 10-11 незрозумілі – крім варіантів «так» чи «ні», там наводяться певні варіанти, але незрозуміло, що вони означають (відсутні кількісні значення, тому важко зорієнтуватися - це варіанти індивідуальних відповідей, чи типові відповіді).
- Автору слід звернути увагу на те, що читачеві так і незрозуміло, про що йде мова – у назві – «психологічні особливості блогінгу», у таблиці – «риса блогера», у тексті – «риса та параметри ведення блогу».
- Слід чіткіше визначити мету і завдання дослідження, і відповідно до них відкорегувати назву статті і матеріал, наданий у тексті.
- Вимагає доопрацювання логіка розгортання матеріалу. На мій погляд, спочатку доцільно описати історію виникнення блогінгу (яка у статті надається після емпіричного матеріалу, під рубрикою «дискусія»), а вже надалі перейти до власних авторських здобутків.

- Матеріал, наданий в рубриці «Дискусія», не відповідає заявленому. Адже дискусія - це обмін думками, що різняться. Автором же фактично жодного слова не сказано про «зворотній бік» блогерства, ті деструктивні тенденції, що він привносить у сучасне життя (підміна об'єктивної реальності, порушення безпосередніх контактів, використання його як засобу маніпулювання суспільною свідомістю і т.ін).

- Суттєвого доопрацювання вимагають висновки:

у преамбулі до висновків підкреслюється, що вони робляться на основі дослідження «великої кількості публікацій і статей, думок і аргументів». Але першоджерела не досліджуються, а опрацьовуються, вивчаються, аналізуються;

наводяться лише 2 висновки, які не відповідають заявленій назві і змісту статті, а являють собою розкриття деяких нових аспектів;

у висновках жодного слова немає а ні про результати емпіричного дослідження, а ні про сутність емоційного лідерства.

- Доцільно було б додати до статті термінологічний словник, адже читачі можуть не знати сутності таких понять, як контент, дірект, хештег, та ін.

Отже, загальний висновок: заявлена проблема, дійсно, є вкрай актуальною і стаття після відповідного доопрацювання може бути рекомендована до друку»

Після опрацювання даного методичного матеріалу студентам пропонуються на рецензію тексти окремих статей. Ефективною виявилась така форма роботи як порівняння рецензій, підготовлених декількома студентами (незалежно один від одного), з наступною оцінкою, чия рецензія виявилась найбільш вдалою.

Приклад комплексної експертної оцінки наукового дослідження

Тема «Копінг-ресурси як чинник збереження професійного здоров'я особистості»

Робота складається з трьох розділів: 1) «Професійне здоров'я особистості: теоретичний аналіз проблеми»; 2) «Методичне забезпечення емпіричного дослідження копінг-ресурсів професійного здоров'я»; 3) Експериментально-діагностичний аналіз копінг-ресурсів професійного здоров'я представників екстрених служб».

А) По назві роботи повернутись до вихідної проблеми і розкриття її важливості спочатку в побутових термінах, потім – розглянути інші можливі варіанти визначення відповідної тематики. Конкретизувати «виклики», які можуть очікувати дослідника при дослідженні відповідної теми. Уточнити, які знання і дії необхідні досліднику для дослідження цієї теми.

Приклад критичного аналізу:

Автор намагається відповісти на ряд актуальних питань: сутність поняття і явища «професійне здоров'я»; доведення значущості цієї категорії (в межах даного дослідження) для особистості; конкретизація чинників, що можуть впливати на професійне здоров'я; припущення про те, що таким впливовим чинником може бути копінг-ресурси людини; а введення у назву поняття «особистість» передбачає розгляд ще і особистісних якостей (рис, властивостей). Тобто, досліднику треба розглядати різні види професійної діяльності (щоб довести, що цей чинник працює завжди). Отже, його актуальними діями повинні бути: 1) визначення сутності основних понять: копінг-ресурси, професійне здоров'я; 2) визначення їх структури, критеріїв, показників, якими вони будуть вимірюватись; 3) визначення ракурсу, в якому буде «працювати» поняття «особистість», у тому числі відповісти на питання – а чи не є копінг-ресурси складовою особистості?; 4) визначення способів, якими буде доводитись вплив копінг-ресурсів на психічне здоров'я.

Б) Виходячи з назви, визначити об'єкт і предмет майбутнього дослідження.

Завдання: Проаналізувати, наскільки коректно визначені об'єкт і предмет дослідження автором даного дослідження

Об'єкт - професійне здоров'я особистості.

Предмет - копінг-ресурси як чинник збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб.

Приклад критичного аналізу:

Чітко видно, що об'єкт і предмет сформульовані не досить вдало.

1) Як відомо, предмет – це частка об'єкту. Але заявлено, що копінг-ресурси виступають у ролі чинника збереження професійного здоров'я, тобто, не є його часткою. Фактично будуть досліджуватись чинники збереження професійного здоров'я, (або, інакше, система детермінант) - одним з яких є копінг-ресурси.

2) Предмет значно вужче, ніж той, що заявлений у назві, адже мова йде не про особистість взагалі, а про фахівців екстрених служб.

В) Проаналізуйте гіпотезу дослідження, яка звучить таким чином: «Професійне здоров'я фахівців екстрених служб зумовлене копінг-ресурсами як певною структурою особистісно-поведінкових властивостей, які визначають професійну надійність в умовах екстремальних ситуацій».

Приклад критичного аналізу:

Виникає ряд питань:

а) До чого тут нове поняття – професійної надійності? Адже його введення у гіпотезу вимагатиме операціоналізації цього поняття, введення в констатувальний експеримент процедур його діагностування, що буде значно ускладнювати логіку розкриття проблеми.

б) Термін «зумовлено» означає, що автор вважає копінг-ресурси первинною ланкою процесу збереження професійного здоров'я.

в) Незрозуміло, що означає – «копінг-ресурсами як певною структурою особистісно-поведінкових властивостей»? Адже структура не існує відокремлено від певної системи, вона є спосіб організації змісту системи, взаємодії її складових.

Г) Проаналізувати мету дослідження: «Мета дослідження полягає в теоретичному і емпіричному обґрунтуванні копінг-ресурсів як чинника збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб».

Приклад критичного аналізу:

Мета – це кінцевий результат, який очікує отримати дослідник. Тому більш чітко вона б звучала таким чином: «Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному доведенні впливу копінг-ресурсів на збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб».

Д) Проаналізувати завдання, які планується вирішити у процесі дослідження:

«1. Провести теоретичний аналіз проблеми в психологічній літературі. . 2. Побудувати теоретичну модель копінг-ресурсів професійного здоров'я фахівців екстрених служб.

3. Емпірично встановити структурні компоненти копінг-ресурсів професійного здоров'я та їх взаємозв'язок у прояві особистісно-поведінкових властивостей фахівців екстрених служб.

4. Обґрунтувати специфічні ознаки та закономірності прояву копінг-ресурсів як чинника збереження професійного здоров'я представників . екстрених служб

Приклад критичного аналізу:

а) Незрозуміло, що означає «емпірично встановити структурні компоненти копінг-ресурсів професійного здоров'я» Адже структура явища задається в його теоретичній моделі, розробці якої присвячене друге завдання.

б) Незрозуміло, у якому співвідношенні знаходяться такі явища, як професійне здоров'я та копінг-ресурси. Адже виходячи з назви, копінг-ресурси – це чинник збереження професійного здоров'я, тобто, останні не входять до його складу. Але у завданні закладено: «модель копінг-ресурсів професійного здоров'я» (завдання 2) та «структурні компоненти копінг-ресурсів професійного здоров'я» (завдання 3), тобто, копінг-ресурси виступають як складова частина професійного здоров'я.

в) Завдання 3 сформульоване взагалі незрозуміло. За логікою розкриття теми і заявленою метою можна очікувати, що будуть отримані емпіричні показники рівнів сформованості професійного здоров'я і копінг-ресурсів, і статистично буде підтверджено наявність зв'язку між ними. При цьому, сам факт виділення копінг-ресурсів як чинника збереження професійного здоров'я не передбачає між ними взаємозв'язку, адже залежна змінна (фізичне здоров'я) не може вплинути на незалежну, в якості якої виступають копінг-ресурси.

г) Завдання 3, яке передбачає визначення «взаємозв'язку професійного здоров'я і копінг-стратегій, у прояві особистісно-професійних властивостей фахівців екстрених служб» фактично означає, що дослідник виходить за межі заявленої теми, вводячи ще більш значуще поняття – прояв особистісно-поведінкових властивостей. Тому більш доречним було б сформулювати вихідну тему децю по-іншому: «Взаємозв'язок професійного здоров'я та копінг-стратегій як фактор впливу на прояв особистісно-поведінкових властивостей фахівців екстрених служб

д) За логікою розкриття заявленої теми можна очікувати, що дослідження завершиться розробкою програми підвищення копінг-ресурсів, реалізація якої позитивно вплине на рівень професійного здоров'я. Тому важко зрозуміти, що означає завдання 4 – обґрунтувати специфічні ознаки та закономірності прояву копінг-ресурсів як чинника збереження професійного здоров'я. Адже попередні завдання не містили доведення наявності впливу копінг-ресурсів на професійне здоров'я.

Е) Виходячи з попереднього аналізу, розглянути текст наукової новизни отриманих, за твердженням автора, результатів дослідження:

«... уперше запропоновано теоретичну модель копінг-ресурсів професійного здоров'я представників екстрених служб; встановлено, що професійне здоров'я фахівців екстрених служб зумовлене копінг-ресурсами як певною структурою особистісно-поведінкових властивостей,, які визначають професійну надійність в умовах екстремальних ситуацій;

- уточнено поняття «копінг-ресурси професійного здоров'я особистості; удосконалено теоретичні здобутки щодо вивчення копінг-ресурсів у їх структурній організації (фізичні, соціально-психологічні, морально-нормативні) та фундаментальних характеристик прояву професійного здоров'я (соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне) фахівців екстрених служб;

- подальшого розвитку набули положення про копінг-ресурси фахівців екстрених служб як функціональні атрибути професійного здоров'я, які виконують адаптаційну, ідентифікаційну та інтегративну функції; як чинники збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб (психофізіологічний, особистісно-рольовий та організаційно-статусний), які визначають їх професійну надійність.

Проаналізувати текст автореферату, висловити думку щодо того, наскільки об'єктивно оцінює автор роботи результати свого дослідження.

Ж) Розглянути моделі, які використовує автор при проведенні дослідження:

1. Визначення поняття «професійне здоров'я» і структури відповідного явища:

«З огляду на вивчення професійного здоров'я в психологічній літературі презентоване узагальнене його розуміння як стан соматопсихічного, соціально-психологічного та морально-етичного благополуччя, яке дає змогу працівникам виконувати професійні обов'язки з найменшими витратами і найбільшою ефективністю».

2. Визначення поняття «копінг-ресурси» і структури відповідного явища:

«Здійснений теоретичний аналіз дав змогу визначити копінг-ресурси як сукупність внутрішніх та зовнішніх ресурсів, завдяки яким людина обирає способи реагування, найбільш прийнятні до неї та ситуації. Отже, можна констатувати, що копінг-ресурси та професійне здоров'я є двома взаємопов'язаними феноменами (особливо якщо професійна діяльність супроводжується стресовими умовами праці). У такому ракурсі копінг-ресурси професійного здоров'я можна розглядати як внутрішні та зовнішні ресурси організму, які допомагають фахівцеві зберігати та в разі необхідності відновлювати професійне здоров'я.

Запропонована теоретична модель копінг-ресурсів професійного здоров'я фахівців екстрених служб є варіантом відтворення теоретико-методологічних конструктів, які цілісно пояснюють структурно-функціональну організацію цього психологічного феномену. В основі конструювання даної моделі було покладено системний підхід, основними ознаками якого є цілісність, взаємодія елементів, зв'язки та відношення, котрі детермінують структуру системи. Так, виділено структурні компоненти професійного здоров'я особистості (соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне здоров'я фахівця), конкретизовано чотири групи факторів (фізичні, психологічні, соціальні та духовні), які, у свою чергу, поділяються на зовнішні та внутрішні. Кожен з факторів впливу може мати як позитивно, так і негативно спрямований вектор. Копінг-ресурси у їх зовнішній та внутрішній конфігурації людини є ознакою подолання негативних факторів. При цьому базовими умовами збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб є інтернальні (фізичні, соціально-психологічні та морально-нормативні) та екстернальні (інформаційні та матеріальні) копінг-ресурси. Вони допомагають фахівцю витримувати тиск негативних факторів і долати стресові ситуації, які супроводжують його професійну діяльність. Кількісні та якісні показники копінг-ресурсів змістовно визначають використовувані фахівцем копінг-механізми, копінг-стратегії та *копінг-поведінку*».

Приклад критичного аналізу.

1. Нагадаємо, що в гіпотезі автор вводить ще одне поняття – «професійна надійність в умовах стресових ситуацій». Але у тексті немає ані визначення відповідного поняття, ані структури відповідного утворення. Більш того, коли автор переходить до опису емпіричних даних, він подає отримані результати як кореляції між певними копінг-стратегіями і набором довільних показників, отриманих на основі різних методик.

2. І модель професійного здоров'я, і модель копінг-ресурсів є нечіткими, їх структурні складові просто заявлені, а їх суть не розкрита. Не надані конкретні компоненти, критерії їх виміру і показники. Тому сама процедура доведення відповідного зв'язку є вкрай спірною. Вона скоріше декларується, ніж підтверджується.

3. Знов незрозуміло, копінг-ресурси – це чинник чи складова професійного здоров'я?

4. Те, що між копінг-ресурсами і професійним здоров'ям є зв'язок, заявляється ще задовго до отримання відповідного підтвердження на основі емпіричних даних.

3) Проаналізувати доцільність вибору емпіричних методів дослідження:

«опитувальник «Адаптивність» (О.Маклакова та С.Чермяніна), «Шкала організаційного стресу», у російськомовній адаптації Н.Водоп'янової, опитувальник оцінки рівня психологічної і фізіологічної дезадаптації (Н.Родіної), методика багатофакторного дослідження особистості Р.Кеттелла, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки-98», «Тип поведінкової активності (Л.Вассермана і Н.Гуменюка), опитувальник «Копінг-стратегії» (Л.Лазаруса), опитувальник мотивації афіліації (А.Мехрабіяна), методика дослідження рівня емпатійних тенденцій (І.Юсупова), опитувальник вивчення міжособистісних відносин (В.Шутца), шкала локусу-контролю (Дж.Роттера)».

Приклад критичного аналізу:

а) Надана методична база дослідження є недиференційованою. Єдине, що хоч якось співпадає з заявленою темою, це тест на виявлення копінг-стратегій, хоча досліджуються копінг-ресурси.

б) Відносно всієї іншої батареї тестів – незрозуміло, що є ознаками професійного здоров'я, а що – проявами особистісно-поведінкових властивостей фахівців екстрених служб.

Основне зауваження: автором не проведено чіткої операції моделювання тих явищ, що досліджуються (визначення компонентів, з яких вони складаються, критеріїв, якими будуть описуватись, і показників, які будуть фіксувати конкретні емпіричні факти). Внаслідок цього логіка відбору даних за декількома методиками (наприклад, тесту Кеттелла) взагалі незрозуміла.

І) Розглянути основні результати, отримані на основі цих методик:

«Отримані результати свідчать про те, що більшість представників екстрених служб продемонстрували середні показники за всіма шкалами опитувальника копінг-стратегій Р.Лазаруса. Це підтверджує відсутність домінування певної копінг-стратегії, за винятком лише однієї – «самоконтроль», яка характеризується як зусилля з регулювання своїх почуттів і дій. Високі показники розвинутої даної копінг-стратегії показали майже третина (30,2%) респондентів. Більша частина представників екстрених служб (81%) використовує змішані копінг-стратегії, тобто вони вирішують проблемні ситуації за допомогою декількох стратегій опанування залежно від ситуації та обставин, в яких вони опиняються. Слід зазначити, що 9% респондентів не мають жодної яскраво вираженої стратегії опанування. Лише одну стратегію опанування мають 10% респондентів, з них 70% респондентів не мають – планують вирішення проблеми, 17% представників екстрених служб використовують стратегію копінг-стратегію «самоконтроль», у 9% - переважає копінг-стратегія діагностування, 4% - використовують позитивну переоцінку. Отже, представники екстрених служб прагнуть використовувати більш конструктивні шляхи адаптації по відношенню до важких ситуацій, пов'язані із зміною та отриманням позитивного досвіду»

Приклад критичного аналізу:

а) Опис результатів дуже недосконалий. Незрозуміло, в якому співвідношенні копінг-стратегії знаходяться з копінг-ресурсами.

б) Якщо копінг-стратегії недостатньо виражені (більшість – на середньому рівні), то як автор буде розглядати вплив копінг-стратегій на цю сферу? Такий аналіз проводять, коли емпіричний матеріал містить яскраво виражені стратегії.

в) Як розуміти – 10% респондентів мають лише одну копінг-стратегію, з них 70% респондентів не мають – планують вирішення проблеми... і т.д.?

г) Говорячи про відсутність домінування певної копінг-стратегії, автор говорить: «за винятком лише однієї – «самоконтроль», А надалі заявлено: «10% респондентів мають лише одну копінг-стратегію, ... з них 17% представників використовують допінг-стратегію «самоконтроль». Але 17% від 10% - це дуже незначна цифра.

К) Проаналізувати доцільність проведених статистичних процедур:

«Так, показники копінг-стратегії «самоконтроль» перебувають у позитивному кореляційному зв'язку з показником адаптаційних здібностей ($r = +0,18$ при $p \leq 0,05$), моральної нормативності ($r = 0,14$ при $p \leq 0,05$), емоційної стабільності ($r = 0,25$ при $p \leq 0,05$), самоконтролю ($r = 0,15$ при $p \leq 0,05$), включення ($r = 0,15$ при $p \leq 0,05$), афекту ($r = 0,24$ при $p \leq 0,05$), програмування ($r = 0,31$ при $p \leq 0,01$), оцінки результатів ($r = 0,20$ при $p \leq 0,05$), емпатії ($r = 0,46$ при $p \leq 0,01$). Блок показників професійної дезадаптації показав негативний кореляційний зв'язок: дезадаптація ($r = -0,26$ при $p \geq 0,05$), емоційні порушення ($r = -0,28$ при $p \leq 0,05$), зниження загальної активності ($r = -0,20$ при $p \leq 0,05$), відчуття втоми ($r = -0,27$ при $p \leq 0,05$), соматовегетативні порушення ($r = 0,24$ при $p \leq 0,05$), порушення «сон-активність» ($r = 0,23$ при $p \leq 0,05$), особливості соціальної взаємодії ($r = 0,31$ при $p \leq 0,05$). Схожі показники кореляційного аналізу виділено в показниках таких копінг-стратегій, як: планування рішення проблеми, позитивна переоцінка та пошук соціальної підтримки».

Приклад критичного аналізу:

а) Тут статистика фактично використовується заради самої статистики. Важко зрозуміти, про що ж йде мова – про професійне здоров'я (адже за визначеною темою саме це повинно бути доведено), чи про особистісно-поведінкові властивості?

б) Незрозуміло, що означає «блок показників професійної дезадаптації показав негативний кореляційний зв'язок: дезадаптація ($r = -0,26$ при $p \geq 0,05$).

в) Незрозумілим є сенс кореляції між допінг-стратегією «самоконтроль» і показником самоконтролю ($r = 0,15$ при $p \leq 0,05$).

Л) Більш чітко конкретизувати, що хотів сказати автор в наступному абзаці:

«З огляду на проведений аналіз особистісно-поведінкових характеристик кожного з типів копінг-стратегій і визначенням більшої кількості змішаних типів копінг-стратегій із домінуванням серед них позитивних типів у вибірці досліджуваних, нами поставлено емпіричне завдання дослідження узагальненого психологічного змісту особистісно-поведінкових характеристик фахівців екстрених служб, які й визначають зміст копінг-ресурсів їх професійної надійності. З метою зменшення кількості вихідних даних було застосовано факторно-аналітичний підхід, що ґрунтується на врахуванні взаємозв'язків між окремими психологічними показниками.

Проведений факторний аналіз емпіричних даних дав змогу виокремити основні фактори, які визначають особливості професійного здоров'я представників екстрених служб: «адаптаційні можливості» (22,71%), «готовність до ризику» (7,66%), «толерантність» (6,27%), «стриманість» (5,13%), «відповідальність» (4,28%), «прагнення до експериментування» (4,14%), «контроль» (3,23%), «планування» (3,10%), сумарний показник дисперсії становить 56,533%».

Завдання для студентів: написати відповідний фрагмент тексту своїми словами.

М) Пропонується проаналізувати зміст роботи.

Приклад критичного аналізу:

Представлене дослідження має прикладний характер. Тому його логіка повинна підпорядковуватись певній логіці: теоретичний аналіз, на основі якого виявляється теоретична модель досліджуваного явища (розділ 1), констатувальний експеримент, його методична база, організація, емпіричні результати, що виявляють подальші напрямки впливу (розділ 2), формувальний вплив, який показує, що виявлені недоліки можуть бути усунені (розділ 3). У даному дослідженні взагалі відсутній формувальний експеримент, а другий розділ взагалі не містить емпіричного матеріалу.

Н) Пропонується проаналізувати висновки:

1. Реалізація проведення теоретико-методологічного аналізу проблеми професійного здоров'я дала змогу узагальнити його розуміння як стану соматопсихічного, соціально-психологічного та морально-етичного благополуччя працівників, за допомогою якого відбувається виконання професійних обов'язків з найменшими витратами та найбільшою ефективністю.

Обґрунтування основних компонентів (соматопсихічного, соціально-психологічного, морально-етичного) та факторів (фізичного, психологічного, соціально-психологічного) професійного здоров'я фахівця дало можливість побудувати теоретичну модель професійного здоров'я особистості (Логіка автора не дуже зрозуміла. Адже побудова теоретичної моделі якраз і складається з процедур виділення компонентів, критеріїв їх вираження і показників, якими можна їх вимірювати. Самі моделі представлені вкрай недиференційовано, а емпіричні дані доводять зв'язки між даними, що отримані за окремими методами, хоча логіка їх вибору в якості інструменту вимірювання інтегрованих значень копінг-ресурсів і рівнів професійного здоров'я взагалі не розкрита).

2. З'ясовано, що для успішного вирішення проблемних ситуацій в умовах професійної діяльності застосовуються стратегії опанування, конструктивність яких допомагає уникнути емоційних, фізичних перевантажень і виснаження організму. Поступовий аналіз різноманітних підходів до вивчення проблем копіngu дає змогу зрозуміти копінг-ресурси як складне структурне утворення, яке визначає вибір ефективних способів опанування, і є основою для усвідомлених і цілеспрямованих дій фахівця, які забезпечують ефективне виконання професійної діяльності особистості, і є запорукою збереження професійного здоров'я фахівця (у тексті не представлені показники копінг-ресурсів, мова йде тільки про допінг-стратегію. Всі інші заявлені структурні компоненти просто декларуються, без емпіричного розкриття їх особливостей).

Запропонована теоретична модель копінг-ресурсів професійного здоров'я представників екстрених служб показала, що виділені структурні компоненти перебувають у тісному зв'язку не тільки із показниками професійного благополуччя, але й опосередковані системою особистісно-поведінкових властивостей суб'єкта професійної діяльності. (модель нічого не може показувати. Показує емпіричне дослідження, яке будується на основі відповідної моделі.).

3. Емпірично встановлено, що професійне здоров'я фахівців екстрених служб зумовлене копінг-ресурсами як певною структурою особистісно-поведінкових властивостей, які визначають професійну надійність в умовах екстремальних ситуацій (прямих доказів цього немає. Показані лише зв'язки між окремими копінг-стратегіями і деякими особистісними характеристиками).

Застосування методу факторного аналізу дозволило виявити на загальній вибірці фахівців екстрених служб такі фактори: адаптаційний потенціал, готовність до ризику, толерантність, стриманість, відповідальність, прагнення до експериментування, контроль і планування. Психологічний зміст виявлених особистісно-поведінкових властивостей фахівців екстрених служб (фізичних, соціально-психологічних морально-норм, контроль і планування тивних) у своїй структурній організації відображають структурно-функціональний зміст прояву професійного здоров'я (соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне). (незрозуміло – фактори чого?)

4. З огляду на отримані результати дослідження копінг-ресурсів професійного здоров'я фахівців екстрених служб обґрунтовано специфічні ознаки та психологічні закономірності прояву цього психологічного явища. Визначено, що структурні компоненти копінг-ресурсів фахівців екстрених служб, як функціональні атрибути професійного здоров'я, виконують адаптаційну, ідентифікаційну та інтегративну функції, кожна з яких відображає структурно-функціональний зміст професійного здоров'я – відповідно соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне здоров'я. (Незрозуміло, яким чином було визначено ці функції?)

5. Психологічний зміст структурних компонентів копінг-ресурсів особистості конкретизує процес професійної реалізації фахівців екстрених служб та окреслює фактори збереження їх професійного здоров'я: 1 – *психофізіологічний фактор*, який характеризує фізичні копінг-ресурси, визначається високим рівнем загальної нервово-психічної активності (гарний настрій, відсутність втоми, відсутність порушення циклу «сон-активність»), емоційною стійкістю, високою експресивністю; 2 – *особистісно-рольовий фактор*, який характеризує соціально-психологічні копінг-ресурси, визначається комунікабельністю, соціальною сміливістю, практичністю, середнім значенням конформізму, відсутністю рольової конфліктності та невизначеності, високою мотивацією до саморозвитку та професійного зростання; 3 – організаційно-статусний фактор, який характеризує морально-нормативні ресурси, визначається адекватною самооцінкою, соціальним інтересом, контактністю, моральною нормативністю, високим рівнем самоконтролю, контролем за прийняттям рішень, вмінням планувати дії та оцінювати результати діяльності, самостійністю, високим

рівнем саморегуляції. (загальне враження – сполошна плутанина компонентів і факторів, що є фактором впливу, а що є власне характеристикою компоненту).

6. Запропоновані можливі напрями організації роботи, спрямовані на збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб: 1) створення автоматизованих діагностико-консультативних систем із зміцнення фізичного стану та психосоматичного здоров'я співробітників; формування індивідуальних оздоровчих рекомендацій; 2) удосконалення методів діагностики змін стану психосоматичного здоров'я співробітників організації та факторів ризику порушень нервово-психічного статусу; 3) розробка спеціальних тренінгових програм, які дають змогу здійснювати персоніфікацію методів психічного самозахисту особистості фахівців екстрених служб (рекомендації вкрай слабенькі, не базуються на відповідній практиці, не відповідають заявленій темі: що на основі збільшення копінг-ресурсів, можна попередити розлади професійного здоров'я.. Можна було очікувати, що формувальний експеримент буде спрямований на усвідомлення фахівцями своїх копінг-ресурсів, і завдання дослідника – розробити індивідуальні програми їх підвищення. А у автора основним результатом виявився призив до удосконалення діагностики).

Загальний експертний висновок

По-перше, слід відмітити, що тема не відповідає змісту. Назва містить дуже широкий спектр завдань (що в якій би сфері ні працювала людина, а копінг-ресурси завжди будуть чинником збереження професійного здоров'я. Тому робота була прийнята на спеціалізовану вчену раду для захисту за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. А її зміст відповідає спеціальності «психологія праці», адже в ній розглядаються особливості діяльності людей в певній сфері, або спеціальності «діяльність людей в екстремальних умовах».

По-друге, для аналізу даної роботи слід повернутись до реконструкції проблеми. Вона може бути сформульована таким чином: людина, яка працює в складних умовах, під впливом професійної діяльності може поступово втрачати своє здоров'я. Водночас є люди, які внаслідок якихось індивідуальних рис не піддаються цьому негативному впливу. Пошук в літературі результатів досліджень, присвячених тим чинникам, що позитивно впливають на людину, її діяльність, здоров'я дозволив припустити, що у в якості одного з таких чинників можуть бути так звані копінг-ресурси, які останнім часом активно досліджуються як за кордоном, так і в нашій країні.

У запропонованому дослідженні ставиться завдання довести наявність зв'язку між показниками копінг-ресурсів і рівнями професійного здоров'я. Для цього треба визначити систему кількісних показників, якими можуть бути описані індивідуальні значення обох параметрів, а надалі розрахувати їх зв'язок. В цій роботі це не було здійснено. Нечітка визначеність структури відповідних явищ призвела до того, що основні розрахунки були між певними копінг-стратегіями (а не копінг-ресурсами, як було заявлено) і результатами конкретних методик, які були також обрані без відповідного доказу доцільності їх використання.

Значно простіше було б побудувати іншу логіку дослідження: «Копінг-стратегії як чинник збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб». Тоді завдання дослідника значно спрощується, адже не треба розробляти модель копінг-стратегій, адже відповідний перелік закладений в методиці Лазаруса. Тому його основна увага буде спрямована на те, як виміряти рівень професійного здоров'я з врахуванням всієї його структурних компонентів. А надалі – широкий спектр можливостей опрацювання отриманих емпіричних даних.

Завдання для розроблення проекту власного наукового дослідження

Розроблення проекту власного наукового дослідження передбачає конкретизацію таких складових:

- 1) Визначення та усвідомлення сутності проблеми дослідження (короткий опис).
- 2) Формулювання теми.
- 3) Обґрунтування актуальності дослідження.
- 4) Визначення об'єкту і предмету дослідження.
- 5) Конкретизація завдань дослідження.
- 6) Формулювання мети дослідження.
- 7) Вибір орієнтовних методів дослідження.
- 8) Визначення орієнтовного змісту дослідження (розділі, параграфи).
- 9) Побудова теоретичної моделі досліджуваного явища (за необхідності).
- 10) Прогноз кінцевого результату, який може очікуватись.

Для побудови проекту можливого дослідження слід надати короткий теоретичний аналіз обраної проблеми. Найбільш корисною ця робота буде тоді, коли студенти оберуть теми, які надалі складуть основу дипломної роботи. Адже проведена на даному етапі наукова експертиза надасть можливість попередити ряд типових помилок, які здійснюють студенти при виконанні наукового дослідження.

Перед безпосереднім виконанням завдання треба ознайомитися з прикладами а) правильно складеного проекту, б) проекту, що містить помилки, і критичними зауваженнями щодо останнього плану.

Приклад правильно складеного проекту

Тема «Формування системи базових психологічних понять у студентів вищих навчальних закладів».

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-економічні перетворення в Україні, які визначають спрямованість усіх сфер і форм взаємодії у суспільстві, впливають на особливості становлення та реалізацію фахівця в цих умовах. Дедалі частіше виникає потреба звернення до психологічних знань. Такі виклики сучасного суспільства зумовлюють необхідність підвищення ефективності психологічної підготовки студентів вищих навчальних закладів як основи їх професійної компетентності.

Аналізуючи професійну підготовку студентів ВНЗ, можна сказати, що кінцевим результатом завжди має бути фахівець, готовий як до виконання вузькопрофесійних завдань, так і загалом до вибудовування і організації свого власного життя, який уміє відповідати за свої дії і вчинки, здатний до оптимальної взаємодії з іншими людьми. Саме у цьому ракурсі і повинні розглядатися як події життя вищого навчального закладу, і особливо вивчення психології, оскільки саме психологія надає людині необхідні теоретичні і методичні знання організації як професійної діяльності, так і життєдіяльності в цілому.

Формування у студентів психологічних понять як важливої складової професійних і життєвих знань – важлива психолого-педагогічна проблема, яку вирішує викладач в своїй практичній діяльності.

Вивченню особливостей формування наукових понять у студентів присвячено ряд досліджень таких учених, як О.Байрамов, Л.Вяткін, С.Кабанова-Меллер, та ін. Шляхи ефективного засвоєння психологічних знань студентами розглядали В.Карандашев та ін..

Разом з тим, незважаючи на доволі широке коло предметних галузей, що були охоплені, проблема формування базових психологічних понять у студентів і домі залигається дослідженою неналежним чином.

Недостатня розробленість означеної проблеми, з одного боку, її актуальність, з другого, як у теоретичному, так і практичному аспекті зумовили вибір теми дослідження.

Об'єкт дослідження: процес навчання психології студентів вищих навчальних закладів.

Предмет дослідження – особливості формування системи базових психологічних понять у студентів в процесі навчання.

Гіпотеза дослідження – за традиційних умов викладання психології у вищій школі рівень засвоєння студентами психологічних знань є недостатнім. Підвищення ефективності навчання психології можливо за умов висвітлення особливостей психології як галузі знань; опори на зв'язок психологічних знань з майбутньою професійною діяльністю; орієнтації викладання психології на практичні фахові і життєві потреби студентів; спрямованості навчання психології на особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично виявити особливості формування системи базових психологічних понять у студентів вищих навчальних закладів, розробити та практично перевірити програму підвищення ефективності їх формування у процесі навчання психології.

Згідно з поставленою метою визначено такі *завдання* дослідження:

- 1) здійснити теоретичний пошук з метою визначення стану дослідженості проблеми засвоєння понять;
- 2) на основі теоретичного аналізу виявити основні підходи до формування психологічних понять;
- 3) розробити теоретичну модель системи базових психологічних понять та визначити методичну базу дослідження;
- 4) вивчити особливості засвоєння студентами базових психологічних понять за існуючих умов навчання;
- 5) розробити та апробувати програму формування системи базових психологічних понять у студентів.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань і досягнення визначеної мети передбачене використання комплексу теоретичних і експериментальних методів:

- теоретичні методи: теоретичний аналіз, узагальнення, систематизація, теоретичне моделювання;
- емпіричні методи: цілеспрямоване спостереження; психодіагностичні методи (анкетування, інтерв'ювання, аналіз документації, контент-аналіз); експеримент;
- методи активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічний тренінг, тематичні дискусії, психологічні вправи);
- методи математичної обробки даних (кореляційний та дисперсійний аналіз).

Зміст дослідження

Вступ

Розділ 1. Теоретичні засади проблеми формування базових психологічних понять у студентів вищих навчальних закладів.

1.1. Проблема формування наукових понять у процесі навчання.

1.2. Психологічні знання як важлива складова життєвої і професійної компетентності майбутніх фахівців.

1.3. Теоретична модель системи базових психологічних понять.

Висновки за розділом 1.

Розділ 2. Емпіричне дослідження процесу формування базових психологічних понять у студентів.

2.1. Методична база дослідження.

2.2. Особливості засвоєння студентами базових психологічних понять за традиційних умов навчання (емпіричне дослідження).

Висновки за розділом 2.

Розділ 3. Підвищення ефективності процесу засвоєння студентами базових психологічних понять.

3.1. Програма формувального експерименту.

3.2. Реалізація і результати впровадження програми підвищення ефективності засвоєння студентами базових психологічних понять.

Висновки за розділом 3.

Загальні висновки.

Список використаної літератури.

Додатки.

Приклад проекту дослідження, який вимагає суттєвого корегування (необхідно проаналізувати помилки, допущені автором)

Тема: «Робота психолога з жінками, що перебувають у кризовому стані».

Актуальність дослідження. Стрімкі темпи науково-технічного розвитку, динамізм соціальних процесів, оновлення морально-ціннісних орієнтирів, екологічна криза та інші кризові явища – усе це зумовлює психологічне навантаження, викликає депресію, стрес та особистісну кризу як планетарну хворобу ХХІ століття. Поряд з соціо-технологічними, в механізмі кризових станів людини потужними є фактори соціально-психологічного, педагогічного та особистісного характеру, що створює психологічне напруження, спричиняє кризові стани особистості в її життєвій долі [4, С. 65]. В умовах катастроф і стихійного лиха нервово-психічні порушення в значній частини населення проявляються в діапазоні від стану дезадаптації та невротичних, невротоподібних реакцій до реактивних психозів. Їхня вага залежить від багатьох факторів: вік, стать, рівень вихідної соціальної адаптації; індивідуальні характерологічні особливості; додаткові фактори (самітність, наявність дітей, хворих родичів власна безпорадність: вагітність, хвороба і т.д.) [4, С. 13]. Ці факти змушують нас говорити про те, що надання психологічної допомоги в кризовій ситуації є невід’ємним та одним з найважливіших аспектів професійної діяльності практичного психолога.

Об’єкт дослідження – процес розвитку кризової ситуації особистості у жінок.

Предмет дослідження – психологічні особливості психологічної допомоги жінкам в кризовій ситуації.

Мета дослідження – на основі аналізу теоретичного та методичного матеріалу обґрунтувати та практично реалізувати програму психологічної допомоги жінкам в кризовій ситуації та розробка рекомендацій для ефективного подолання кризи.

Завдання

1. Проаналізувати та дослідити проблему кризових ситуацій на сьогодні в науковій та методологічній літературі.

2. Вивчити та дослідити суть кризових станів та їх особливості.

3. Розробка власної психокорекційної програми подолання кризових ситуацій.

4. Організація та проведення власної дослідно-експериментальної роботи.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, синтез, систематизація, класифікація та узагальнення теоретичних та емпіричних даних для визначення сутності та умов подолання кризових станів у діяльності практичного психолога, представлених у соціально-педагогічній та методологічній літературі, вивчення та узагальнення передового психологічного досвіду з метою обґрунтування теоретико-методологічних основ дослідження, уточнення змісту понять «криза», «кризові ситуації»; емпірично-діагностичні (методики, спрямовані на вияв тривожності, депресії, афективних станів та ін..) дослідно-експериментальна робота для апробування визначених методичних рекомендацій для подолання кризового стану.

Робота складається – вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури.

Зміст дослідження

Вступ

Розділ 1. Теоретичне обґрунтування психологічної допомоги особистості у кризовій ситуації.

1.1. Зміст психологічної допомоги та її види.

1.2. Сутність та особливості кризи, кризової ситуації.

Висновки до першого розділу.

Розділ 2. Діагностика та психологічна допомога жінкам у критичній ситуації.

2.1. Умови запобігання та шляхи подолання криз, дисгармонійність розвитку життєвих ролей.

2.2. Психотерапевтична допомога жінкам, що знаходяться в стані кризи.

Висновки до другого розділу.

Розділ 3. Корекційна робота, спрямована на подолання депресивних станів жінок.

3.1. Розробка програми психологічного супроводу жінок у депресивному стані.

3.2. Рекомендації психологу в роботі з жінками, що знаходяться у кризовому стані.

Висновки до третього розділу.

Висновок.

Список використаної літератури.

Критичний аналіз запропонованого проекту

1. Аналіз плану роботи дозволяє зробити такі зауваження:

- У трьох параграфах розділу взагалі відсутня жіноча тематика. Тут треба розглянути стан дослідженості проблеми, заявленої у назві – що таке кризові стани, чи досліджувались кризові стани жінок, розкрити психологічні особливості жінок.

- У підрозділі 2.1 – незрозуміло – це продовження теоретичного аналізу, чи емпіричний матеріал?

- Неясно – розглядаються особливості переживання кризи протягом онтогенезу, чи межі дослідження охоплюють лише певну вікову групу?

- Незрозуміло, чим зміст розділу 2 відрізняється від розділу 3?

- У назві – «кризові стани». У параграфі 3.1 – депресивний стан. Це не одне і те ж.

2. Зауваження до тексту Вступу:

- У вступі не роблять посилань.

- В актуальності взагалі не йде мова про жінок.

- Об'єкт не співпадає з проблемою. Адже заявлена проблема передбачає виявлення особливостей виникнення та переживання кризових ситуацій жінками, аналізу практики надання їм психологічної допомоги, а не процес розвитку кризової ситуації.

- У формулюванні предмету двічі використане слово «психологічні».

- Предметом є не «психологічні особливості допомоги...», а «психологічні особливості надання допомоги...».

- Мета – це кінцевий результат, він передбачає не «практично реалізувати програму, а «розробити та емпірично підтвердити програму...».

- У завданнях знов відсутня тематика, пов'язана з жінками.

- Зміст завдань і зміст роботи (виходячи з заявленої теми) не співпадають.

- Формулювання завдань вкрай невдале. Не пишуть «власної програми».

- Незрозуміло, чим відрізняються завдання «вивчити» та «дослідити»?

- Заявлено про «кризові стани», а в розділі 3 мова йде лише про депресію.

- Нечітко визначено основне поняття, у назві і розділах використовуються різні формулювання: «психологічна допомога», «психокорекційна програма подолання кризових ситуацій», «корекційна робота», «програма психологічного супроводу».

- Неясно, що долається: кризові стани, чи кризові ситуації? Адже це далеко не одне і те ж.

- Є питання щодо опису методів: чому автор звергається до соціально-педагогічної літератури, про який передовий психологічний досвід йде мова, чому апробується не програма надання адресної психологічної допомоги жінкам, що перебувають в кризовому стані, а «методичні рекомендації для подолання кризового стану (адже методичні рекомендації повинні витікати з апробованої програми надання психологічної допомоги) тощо.

Приклади критичного аналізу індивідуальних планів наукових досліджень

Досвід експертної оцінки індивідуальних планів наукових досліджень, запропонованих студентами, довів доцільність розміщення критичних зауважень не після тесту, який оцінюється, а безпосередньо в самому тексті. Це дозволило більш точно локалізувати зроблені зауваження, зробити їх більш наочними і зрозумілими для студентів

Тема «Психологічні умови профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі».

Профілактика – сама є психологічною умовою попередження конфліктів. Про умови пишуть, коли хочуть виявити, а чому ж ці конфлікти виникають. Тут більш доцільно писати «Психологічні засоби профілактики...». І чому ви будете обмежуватись тільки міжособистісними конфліктами? Як ви будете їх розводити з діловими конфліктами?

Вступ. Проблема психопрофілактики конфліктних відносин в педагогічних колективах в останні роки набуває особливої актуальності і практичної значимості, що визначається трудомісткістю безпосереднього вирішення вже розгорнутих конфліктів.. Значно доступніше здійснювати не тільки і не стільки перетворення і вирішення конфліктів, скільки попереджати їх виникнення, тобто здійснювати психопрофілактику і вживати заходів щодо попередження та запобігання конфліктів.

Актуальність дослідження. З огляду на все, викладене вище, актуальність даного питання очевидна (в наукових дослідженнях не пишуть, що щось очевидне, це доводять) і зумовлена необхідністю професійного вирішення конфліктів у педагогічних колективах. Актуальність (повторює слово «актуальність» три рази) дослідження підтверджується також і тим, що, на жаль, в Україні ступінь розуміння міжособистісних конфліктів в організаційному середовищі (що ви маєте під цим терміном? про яке середовище йде мова?) вченими, що займаються дослідженням, ще не в достатній мірі дозволяє отримати знання, які можна було б ефективно використовувати для пояснення і регулювання конфліктів з урахуванням їх сучасної специфіки (тут не треба так категорично писати. Адже проблема конфліктів дуже широко досліджувалась, ще починаючи з часів Радянського Союзу. Тут треба більш чітко представити думку, що у суспільстві в цілому, психології людей, суспільних цінностях відбулися значні

зміни, тому час вимагає нових досліджень), переважають роботи з загальної теорії конфліктів (А.Я.Анцупов, Н.Ф.Вішнякова та ін.), психологічних причин (А.Я.Анцупов, Т.А.Жичко, Л.М.Ємельяненко, В.М.Петюх та ін.), психологічних характеристик конфліктних особистостей (Л.М.Карамушка, А.Т.Ішмуратов, О.М.Отіч), рольової поведінки в конфлікті (О.О.Мороз).

(Теоретичні основи треба значно поглибити. Адже тема конфліктів дуже широко розглядалася в педагогіці і психології. Були випущені різноманітні книги по конфліктології, читались відповідні курси в закладах вищої освіти, значна увага приділялась цим проблемам в курсі педагогічної майстерності, на Україні Ложкин і Побірченко вижали книги з конфліктології. Треба також врахувати роботи зарубіжних авторів, наприклад, про рольову поведінку в конфлікті писав Е.Берн значно раніше, ніж Мороз. Є велика кількість захищених з цього питання докторських і кандидатських дисертацій, наприклад Ю.Костюшко рямом вивчв підготовку майбутніх учителів до вирішення конфліктів).

Разом з тим звертає на себе увагу недостатня розробленість психологічних основ (швидше не розробленість, а недостатня визначеність) психологічних основ і методів профілактики міжособистісних конфліктів в організаційному середовищі (у вас вивчаються конфлікти в педагогічному колективі, адже коли ви говорите «в організаційному середовищі», це децю інша проблема – про типові конфлікти, які виникають в будь-якій організаційній системі).

Разом з тим звертає на себе увагу недостатня розробленість психологічних основ і методів профілактики міжособистісних конфліктів в організаційному середовищі. Так, виходячи з високої практичної значущості даної проблеми, її актуальності для сучасних умов функціонування організацій і недостатньої розробленості, було визначено тему даного дипломного дослідження.

Об'єктом дослідження є міжособистісні конфлікти у педагогічному колективі (якого рівня? шкільного ви університетського? кафедри чи факультету?)

Предметом дослідження є психологічні умови профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі (як вже писалось вище, тут скоріше мова повинна йти про засоби, а не умови профілактики).

Мета даного дослідження полягає у виявленні основних психологічних умов (ви, очевидно, децю плутаєте поняття «умов» і «причин», адже в тому формулюванні, що ви надаєте, мова скоріше йде про причини виникнення міжособистісних конфліктів а на їх основі розробку програми профілактики) профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі.

Гіпотеза дослідження – створення психологічних умов профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічних колективах запобігає виникненню конфліктів (а це очевидно. Профілактика тому так і називається, що запобігає виникненню).

Так як основними факторами (у вас же базове слово – «умови», так до чого ж тут фактори? Це ж не одне і те ж) є: спрямованість особистості, індивідуально-психологічні якості особистості (емоційна врівноваженість, стриманість, чутливість, довірливість і т. ін.), комунікативно-характерологічні тенденції (дружелюбність) та особливості між групової взаємодії співробітників в колективі (між групова емпатія, міжгрупове співробітництво і т.д.), то завданнями дослідження ми визначили (а як впливають названі фактори на завдання? Ви ж вже категорично заявили, що вони впливають, а що ж тоді ви будете досліджувати?):

1. Теоретично проаналізувати стан розробленості проблеми психологічних умов та особливостей профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі (а де ж виявлення особливостей самих конфліктів в педагогічному колективі? Адже саму профілактику ви лише будете виявляти).

2. Емпірично дослідити фактори, що впливають на виникнення міжособистісних конфліктів у педагогічному середовищі (а де ж визначення методичної бази, опис організації констатувального експерименту? І чому ви використовуєте термін «фактори», якщо у назві і актуальності писали про «умови»).

3. Розробити та адаптувати тренінг профілактики (а що таке «тренінг профілактики? тренінг засвоєння зобов'язання попередження та подолання конфліктів?»).

4. Визначити ефективність тренінгу профілактики міжособистісних конфліктів в обраному (що це таке? У завданнях це не пишуть) педагогічному колективі з використанням методів математичної статистики (матстатистика нічого не визначає, вона доводить і підтверджує).

Методи дослідження: аналіз, синтез, класифікація, порівняння (вказати, що це теоретичні методи); тест «Експрес-діагностика визначення рівня конфліктності (О.Л.Гончарова), методика визначення спрямованості особистості Б.Басса (орієнтаційна анкета), методика багатфакторного дослідження особистості Р.Кеттеда, дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій (Т.Лірі), самооцінка моційно-мотиваційних орієнтацій в між груповій взаємодії (модифікований варіант Н.П.Фіетіскіна); статистичні, а саме застосовані методи математичної статистики: критерій Колмагорова-Смірнова, коефіцієнт кореляції Пірсона, регресійний аналіз даних).

А чому ж немає нічого для виявлення того, які конфлікти найчастіше відбуваються? Не використано тест Томаса. Незрозуміло, а як ви будете виявляти «психологічні умови профілактики»,?

Основна проблема – визначитись з поняттями «умови», «причини», «фактори».

Вступ.

Розділ 1. Теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних (так не варто писати у назві розділу. Просто наукових праць) наукових праць з проблеми психологічних умов та профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі.

1.1. Аналіз педагогічних (у назві розділу не пишуть так детально, про що буде йти мова. Вам же треба виявити загальні підходи до конфліктів, їх розподіл на конструктивні і деструктивні, на ділові і міжособистісні, наявність інформації про специфіку конфліктів в педагогічному колективі, і тільки тоді ви у наступних розділах будете виявляти всі інші особливості) умов міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі (а де ж власне теорія конфліктів? умов виникнення, чи якихось ще?)

1.2. Особливості профілактики міжособистісних конфліктів в організаційному (що – будь-якому? Чи конкретному - школа, вуз, виробничий колектив чи щось інше?) середовищі.

1.3. Фактори виникнення (говорять про причини виникнення конфліктів і про фактори, що сприяють виникненню конфліктів. Не плутайте ці ракурси аналізу, це не одне і те ж) міжособистісних конфліктів у трудових колективах (знов – всіх потенційно можливих?)

Висновки до розділу 1.

Розділ 2. Емпіричне дослідження психологічних умов міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі (умов, чинників, факторів чи причинвиникнення?)

2.1. Організація дослідження та методики дослідження (повтор «дослідження»)

2.2. Емпіричне дослідження факторів (у назві теми у вас – умов), що впливають на міжособистісні конфлікти у педагогічному середовищі (якщо ви пишете впливають, це означає, що ви розглядаєте їх вплив не процес розгортання конфліктів. А вам треба говорити про виявлення самих конфліктів, їх класифікації, визначення факторів, що обумовлюють їх виникнення)

2.3. Визначення зв'язку конфліктності з факторами, що впливають на виникнення міжособистісних конфліктів (навіщо вам це? По-перше, додається нове слово – «конфліктності», яке вам треба буде ретельно проаналізувати к теоретичному розділі. Адже незрозуміло – це конфліктність колективу в цілому, чи конфліктність окремих працівників цього колективу, які можуть бути провокаторами виникнення конфліктів?)

Висновки до розділу 2.

Розділ 3. Розробка тренінгу профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі та визначення його ефективності (можна запропонувати програму профілактики. А можна провести тренінг розвитку особистісних властивостей, що сприяють безконфліктному спілкуванню. А що таке «тренінг профілактики»?)

3.1. Розробка та апробація тренінгу профілактики міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі.

3.2. Визначення ефективності розробленого тренінгу профілактики міжособистісних конфліктів в педагогічному колективі.

Висновки до розділу 3.

Висновки.

Список використаної літератури.

Додатки.

Тема: Арт-терапія як метод психокорекції агресії у підлітків

1.Визначення й усвідомлення сутності проблеми дослідження (короткий опис)

Відносно проблеми, вона дійсно актуальна. Але формулювання теми вже накладає на подальшу роботу певні обмеження. Тема, як у вас, зобов'язує основну увагу приділити розгляду арт-терапії, її різновидів, можливих обмежень, специфіці використання при роботі саме з підлітками. Якщо ж ви плануєте емпіричне дослідження, тоді тема децю змінюється: Особливості психокорекції агресії у підлітків методом арт-терапії. Тоді основна увага – на те, як діагностувати агресію, як виявити деструктивні тенденції на конкретному контингенті досліджуваних, як розробити програму їх подолання.

Підліткова агресивність є однією з актуальних проблем сучасності. Агресивні прояви в дітей є однією з найбільш гострих проблем не лише для працівників сфери освіти, а й для суспільства загалом. Агресивність формується переважно в дитячому та підлітковому віці, коли закладаються навички соціалізації, і саме в цьому віці краще проводити профілактику та корекцію агресивної поведінки.

Одним із найбільш ефективних методів психологічної корекції і профілактики дитячої і підліткової агресивності є арт-терапія. Сьогодні відбувається становлення нового напрямку її розвитку – педагогічного, що полягає в певній «соціальній терапії» особистості та корекції стереотипів її поведінки засобами художньої діяльності. Завдяки використанню методів арт-терапії в дитини знімаються внутрішня напруженість і втома, усувається замкненість, розвивається здібність адекватно сприймати себе й оточення, з'являється можливість вільного самовираження й самопізнання. Окрім того, арт-терапевтичні практики створюють позитивний емоційний настрій і формують у школяра впевненість у власних силах. При тому, що в арт-терапії сьогодні є багато розробок для роботи з агресивністю, зокрема підлітковою, бракує теоретичних узагальнень за цією темою, що робить дослідження актуальним.

(Певні стрибки логіки. Заявлено про агресивні прояви і агресивність, потім – арт-терапія, потім знов повернення до агресії)

Дослідженню проблеми агресивності і її проявів приділяється велика увага як у науковій, так і практичній психології. Особлива увага цій проблемі приділялася в роботах таких авторів, як Л. Берковіц (агресія: причини, наслідки та контроль), Р. Берон, Д. Річардсон (агресія), К. Бютнер (дитяча агресія і конфліктна поведінка). Проблема агресії висвітлена в працях А. Реана (Агресія і агресивність особистості), Л. Семенюк (психологічні особливості агресивної поведінки підлітків і умови її корекції), Т. Румянцевої (агресія: проблеми і пошуки в західній філософії та науці), І. Фурманова (агресивність і її прояви в дитячому віці). При цьому вітчизняні дослідники (О. Бовть, О. Мізерна, О. Фотуйма) [2] (*У Вступі, при обґрунтуванні актуальності, не роблять посилань*) розглядали агресивного суб'єкта як такого, що інтегрує в собі внутрішні та зовнішні впливи, тоді як зарубіжні науковці (А. Бандура, Р. Волтерс, Г. Паренс, Дж. Паттерсон, М. Раттер) зосереджували увагу на пошуку окремих детермінантів прояву агресії. Вчені приділяють увагу вивченню агресивної поведінки в дітей різного віку: О. Бовть, В. Шебанова – молодшого шкільного; А. Реан, Л. Семенюк – підліткового; В. Крайнюк, О. Хренніков, С. Шебанова, В. Павелків – юнацького. Зокрема, в дослідженні (*чому в одному дослідженні? В багатьох дослідженнях*) підліткового віку науковцями отримано дані щодо особливостей вікової динаміки агресивної поведінки (А. Реан, Л. Семенюк), статевих відмінностей (І. Фурманов, Л.) Семенюк); визначено (*визначено – чи доведено?*) вплив макросоціальних чинників сім'ї на агресивну поведінку (Н. Алкіна, О. Бовть, А. Реан). На думку Л. Божович, С. Максименка, А. Реана, (*а не забагато задавань про Реана?*), Є. Смірнова, В. Кузьменко та інших психологів [5], підлітковий вік є важливим для формування і закріплення різних поведінкових актів. Методичні напрацювання щодо застосування арт-терапії для психологічної роботи з підлітковою агресією є в О. Деркача, Л. Лебедевої, М. Сидоркіної та багатьох інших.

Цей матеріал входить до актуальності? Його треба об'єднати з наступним текстом і логічно упорядкувати

Вам при теоретичному аналізі треба буде особливу увагу приділити базовим поняттям: агресія, агресивність, прояви агресивності, агресивна поведінка, агресивні тенденції, емоційні порушення.

Актуальність теми: Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується змінами, що охоплюють усі сфери людського життя. (*Є і більш вагомі чинники впливу з боку сучасного суспільства, а саме: легалізація насильства як засобу боротьби, героїзація порушників закону, неперервна демонстрація сцен агресії і насильства засобах масової комунікації і т.ін.*) На тлі цих змін саме підлітки перебувають у найтяжчому становищі внаслідок не сформованості власної системи стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій, що нерідко викликають неадекватну реакцію на події навколишнього життя. : Внаслідок цього ми можемо спостерігати ріст агресивних тенденцій в підлітковому середовищі.

Наукова новизна дослідження полягає в теоретичному та експериментальному з'ясуванні особливостей корекції агресивності з використанням арт-терапевтичних технік. (*Це надмірно широка претензія на новизну. Ви не можете в одному дослідженні апробувати всі арт-терапевтичні техніки, і не працюєте з різними віковими групами*)

Мета: Дослідити (*дослідити – це не мета, а засіб її досягнення. Мета – це той кінцевий результат, який хоче отримати дослідник*) на теоретичному та практичному рівні вплив арт-терапевтичних психокорекційних засобів (*засобів, чи технік, як ви пишете в науковій новизні?*) на агресивність підлітка, та визначити їх особливості.

На сьогоднішній день існує дуже багато визначень поняття агресії, але жодне з них не є загальновикористовуваним (?)

Фахівці підкреслюють роль арттерапевтичної процеси у підвищенні (*роль у підвищенні? чи доцільність використання арт терапевтичних процедур для корекції агресивності підлітків?*) адаптаційних можливостей людини. (*а це тут до чого? Такі висновки треба родити вище, в актуальності, це до визначення теми*)

Корекційні можливості арттерапії по відношенню до підлітків з емоційними порушеннями (*це новий термін*) мають величезний потенціал. (*а ось це вам і треба буде доводити у вашому дослідженні. Поки що це лише припущення, яке потребує доказу*).

Об'єкт дослідження: емоційні системи (*а це що таке? такого поняття не зустрічала*) підлітків

Предмет дослідження: корекція емоційних порушень (*всіх? А хіба це зафіксовано у назві теми і актуальності?*) у підлітків за допомогою арттерапії.

Проблема дослідження: яка ефективність використання арттерапії при корекції емоційних порушень у підлітків. (*Проблема розкривається раніше, коли ви аргументуєте актуальність дослідження*)

Вирішення цієї проблеми є метою дослідження. (*по-перше, мета дослідження вже розкрита вами вище. По-друге, у дослідженні вирішується не вся проблема, а лише її частка, що обмежена при формулюванні предмету*).

Виходячи з об'єкта дослідження, предмета дослідження і проблеми, були висунуті наступні завдання: (*формулювання завдань витікає з мети, без згадування об'єкту і предмету. Адже завдання – це кроки просування жо мети*).

1) розкрити історію розвитку арттерапії (*зверніть увагу – це доцільно, якщо ви проводите теоретичне дослідження, виявляючи психокорекційні можливості арттерапії на прикладі корекції агресії у підлітків*).

Якщо ж у вас прикладне дослідження, коли треба виявити особливості певної групи респондентів, занурюватись в історію питання не варто).

2) конкретизувати специфіку емоційних порушень (ви остаточно відійшли від заявленої проблеми – психокорекції агресії) у підлітковому віці;

3) виділити особливості використання арттерапії при корекції емоційних порушень у підлітків (ну взагалі-то якраз виявленню цього і буде присвячено ваше дослідження, тільки стосовно агресії, а не емоційних порушень)

4) виявити емоційні порушення у підлітка (чому одного підлітка? і чому всі емоційні порушення? І яким чином ви будете це виявляти, якщо ще не визначена методична база?);

5) організувати і провести дослідно-експериментальну роботу (що мається на увазі? Зразу почати використовувати арт-терапію? А де ж діагностика агресивності підлітків, виявлення рівнів і видів агресивності, притаманних підліткам, визначення найбільш вразливих точок, на підставі чого і буде надалі спрямований арт терапевтичний вплив?) з використанням арт-терапії (не зовсім зрозуміло – ви ж в п. 7-8 пишете про наступну розробку і випробовування колекційної програми. А тут про що йде мова? Якщо це буде діагностика проявів агресії, то до чого тут арт-терапевтичні процедури?), спрямовану на корекцію емоційних порушень у підлітка

6) проаналізувати результати дослідно-експериментальної роботи (а як ви збираєтесь аналізувати результати, якщо підбір методик планується тільки після цього?)

7) Підбір і проведення методик дослідження (яких методик? діагностичних – чи корекційних? І проводиться дослідження, а не методики)

8) Розробка і випробування корекційної програми по зниженню агресивності у підлітків.

8) З'ясування результативності корекційної програми методом оперативної діагностики.

9) Розробка психологічних рекомендацій для підлітків (яких? агресивних- чи тих, хто їх оточує?), вчителів, психологів, батьків (батьки не працюють з агресивними підлітками, вони з ними взаємодіють) працюючих з агресивними підлітками.

Завдань занадто багато. Є певні правила визначення завдань: 1) Провести теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження (це буде розкрито у першому розділі роботи); 2) Здійснити вибір методичної бази і надати опис організації дослідження (це перший параграф другого розділу). 3) Представити результати констатувального експерименту (це інші параграфи другого розділу). 4) Розробити і реалізувати програму формульованого впливу. 5) Перевірити ефективність програми. (пункти 4 – 5 описуються в третьому розділі) Якщо передбачається ще розробка рекомендацій, то реалізація програми і перевірка її ефективності формулюються в одному, четвертому завданні, тоді як рекомендації подаються в п'ятому завданні.

Методи дослідження

1. Спостереження.

2. Методи опиту (взагалі-то є метод опитування, а не опиту).

3. Психодіагностичні методи, які включили в себе наступні методики:

- Опросник на виявлення агресивної поведінки Баса-Дарки;

- Фрейбургська анкета по виявленню агресивності;

- Опросник на виявлення агресивності Г. Айзенка. (у вас в назві і тексті мова йде про агресію, а всі методики на агресивність. Треба визначитись з базовим поняттям: що саме ви досліджуєте – агресію чи агресивність. А також вже на цьому етапі визначитись, як ви будете аналізувати отримані емпіричні дані, якщо кількісні значення і відповідні якісні характеристики досліджуваного явища, отримані на основі кожної методики, будуть між собою відрізнятись?)

4. Методи математичної обробки даних;

5. Бібліографічний метод (а методи і методики, наведені у пп. 5-7, не відносяться до психодіагностичних методів, п. 3?);

6. Проективна методика «Тест руки» ;

7. Проективна методика «Малюнок неіснуючої тварини».

(Дуже багато методик, не зовсім зрозуміла логіка їх обрання і методи математичної обробки.)

Зміст дослідження

Розділ 1. Аналіз соціально-психологічної проблеми агресивності

1.1 Поняття агресивності і агресії, її види;

1.2 Специфіка вияву агресивності в підлітковому віці;

1.3 Арттерапія як метод роботи з агресивними підлітками;

А де ж висновки за розділом?

Розділ 2. Емпіричне дослідження подолання (дослідження подолання не буває. Досліджують техніки подолання, засоби подолання і т.ін.) агресивної поведінки (знов – незрозуміло, що досліджується: агресія, агресивність, прояви агресії, агресивна поведінка) підлітків засобами арт-терапії:

2.1 Методики дослідження; (які методики? Діагностичні? тоді де ж відповідні результати?)

2.2. (висновки за розділом не нумерують) Висновки за розділом 2.

(Розділ не може складатись з одного параграфу).

Розділ 3. Теоретичні аспекти вивчення використання арттерапії при корекції емоційних порушень у підлітків

Вся теорія, у тому числі повинна бути зосереджена у першому розділі. Третій розділ присвячений не теоретичному розгляду, а опису формувального експерименту: складання програми впливу і доведенню її ефективності. Четвертий розділ непотрібний, він перевантажує роботу деталями і не дозволяє при обмеженому обсязі тексту зупинитись на основному.

3.1 Історія розвитку арттерапії (занадто широко, для емпіричного дослідження це не дуже доцільно);

3.2 Специфіка емоційних порушень (і це занадто широко, далеко виходить з межі заявленої теми) у підлітковому віці;

Питання 1-2 треба розглядати в першому розділі. Питання 3 – це ваш основний висновок після проведення формувального експерименту.

3.3 Особливості використання арттерапії при корекції емоційних порушень у підлітків;

3.4 (Висновки не нумерують) Висновки за розділом 3.

Розділ 4. Дослідно-експериментальна робота з використанням арт-терапії, спрямована на корекцію емоційних порушень (хіба ви вивчаєте весь діапазон емоційних порушень?) у підлітка:

4.1 Методи виявлення емоційних порушень у підлітка; (чим відрізняється від параграфу 2.1?)

4.2 Корекція емоційних порушень у молодшого підлітка (це що – це одна проблема?)

4.3 Висновки за розділом 4.

Загальні висновки.

Список використаної літератури.

Додатки.

Тема: «Особливості теорії позитивної психотерапії»

Визначення та усвідомлення сутності проблеми дослідження (короткий опис).

Сучасному стану розвитку соціуму притаманні швидкі технологічні, політичні, економічні та соціальні зміни. Вони підвищують невизначеність і непередбачуваність майбутнього, що посилює переживання сучасною людиною емоційної напруженості, тривожності, стресів. Саме це є причиною зростання інтересу до психології в суспільстві та викликає бурхливий розвиток різних галузей психологічної науки.

Починаючи з 60-х років XIX сторіччя, психологія як наука набуває самостійності, виходячи за межі медичних досліджень та філософськи студій про природу людини. З'являються перші професійні психологічні спілки, наукові інститути, в теоретичному аспекті психологічного знання посилюється концептуальний та методологічний плюралізм.

На сучасному етапі психологія відмовилася від побудови глобальних психологічних концепцій. Відбулася переорієнтація в бік вузькоспеціальних конкретних досліджень психічних якостей та процесів, психології особистості та соціальної психології.

Сучасна психологія спрямована на інтеграцію з практикою. З академічної науки вона перетворюється на практичну дисципліну котра має широкий спектр застосування. Відбувається активний розвиток таких її галузей як психологічне консультування та терапія [1].

Виникнення методу позитивної психотерапії і його конституювання в самостійний напрямок сучасної психології є конкретним втіленням цієї тенденції. Засновник методу Н. Пезешкіан своїми науковими здобутками та практичною діяльністю зробив вагомий внесок у розвиток психологічної теорії та практики. Все своє життя він присвятив розробкам та популяризації методу позитивної психотерапії і залишив після себе значну теоретичну та практичну спадщину.

Ви плуєте проблему дослідження і проблему вивчення. Завдання було: обрати проблему, яка вимагає не вивчення, а дослідження. Адже вивчення – це аналіз літератури з відповідних питань, апробація певних методик. За відповідною логікою пишуть курсові роботи до певного предмету. А дослідження – це визначення того, що ще не знайшло свого вирішення в теорії і практиці, невідоме, пошук відповідей на поставлені питання.

Зміст

Вступ

Розділ I. Теоретичні основи розвитку психотерапії у сучасному суспільстві

1.1. Історична довідка розвитку психотерапії

1.2. Види психотерапії

1.3. Характеристика осіб, що потребують психотерапевтичної допомоги.

1.4. Загальні функції теоретичних основ і процедур у психотерапії

Висновки до I розділу

Розділ II. Позитивна психотерапія: історія і сучасний стан

2.1. Особливості теорії позитивної психотерапії

2.2. Застосування когнітивної медицини у позитивній психотерапії.

2.3. Значення Страсбурзької декларації у розвитку позитивної психотерапії

2.4. Сучасний розвиток позитивної психотерапії

Висновки до 2 розділу

Розділ III. Ефективність використання засобів позитивної психотерапії

3.1. Застосування позитивної психотерапії у подружньому консультуванні

3.2. Позитивна психотерапія у роботі з дітьми (тривожність, страхи)

Висновки до 3 розділу

Висновки

Список використаної літератури.

Вами представлено зміст, який, наприклад, був би корисним при написанні відповідної книги, або засвідчує високий рівень виконання курсової роботи. Але ваша робота не відповідає вимогам щодо планування та організації наукового дослідження.

Вам необхідно обрати тему емпіричного дослідження. Наприклад: використати методи позитивної психотерапії при вирішенні певних конфліктів (сімейних, навчальних, міжособистісних); або – підвищення самооцінки майбутніх фахівців відповідними методами. Тобто, вам треба буде проявити здатність аналізувати і узагальнювати інформацію, вибрати відповідні діагностичні методи для виявлення реального стану, отримати і проаналізувати емпіричні факти, що засвідчують наявність певних тенденцій; і використати методи позитивної психотерапії для подолання виявлених деструктивних тенденцій.

Тема: «Психологічні особливості професійної самоефективності працівників сфери обслуговування»

Ця тема сьогодні стала «модною», але при її розробці виникає проблема: що таке самоефективність? Це умовна назва певної самооцінки? чи певне переживання? чи певне сприйняття себе через систему еталонів? чи це самофіксація людиною ступеню досягнення бажаного рівня домагань? Проблема в тому, що цей термін прийшов до нас з іншомовного середовища і поки що не пройшов достатньої адаптації до нашого наукового понятійного і категоріального апарату. Поняття «самоефективність» сьогодні використовується скоріше в ролі певної метафори, яка дозволяє отримати певну інформацію про особистість, але поки що не піддається чіткій операціоналізації.

Актуальність теми. Наше суспільство потребує якісних фахівців, здатних правильно оцінювати і власні можливості, і результати своєї діяльності. Своє ставлення до діяльності реалізується згідно потенціалу розвитку, можливостей своєї мотивації, побудови певної стратегії діяльності, поведінки і життя в цілому. Соціально-економічні перетворення, які постійно відбуваються у суспільстві, ставлять нові вимоги до особистості сучасного фахівця. Все більшого значення для фахівця набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем в умовах дійсності.

Психологічний феномен самоефективності як важливої особистісної характеристики, яка переважно проявляється через прийняття відповідальності за соціальні наслідки своєї поведінки, а також віру у власну спроможність вирішувати поставлені завдання й долати труднощі, базується на ідеях позитивної природи людини та її моральних ідеалів, що є вкрай необхідним для сучасного українського суспільства.

Проблема самоефективності представлена в дослідженнях зарубіжних психологів (А. Бандура, Л. Хьєлл, Д. Зіглер, Дж. Капрара, Д. Сервон, Л. Первін, Ф. Пажарес, В. Г. Ромек, Д. Сервон, Л., Р. Шварцер, М. Єрусалем та ін.), та серед вітчизняних психологів (Р.Л. Кричевський, М.В. Чистова, Т.О. Гордєєва, А.Д. Стайкович, Ф. Лутанса, О. В. Вовк, В. Н. Кобец, Н. В. Пророк, О. М. Сильчук та ін.).

Поняття про самоефективність було введено А. Бандурою в 1970-ті роки не скільки для пояснення, скільки для цілеспрямованої роботи зі змінами особистості. А. Бандура відмічав, що навіть за наявності скромних здібностей людина у вправному використанні може досягати високих результатів. Також потрібно зауважити, що наявність високого потенціалу автоматично не гарантує високі результати, якщо людина не вірить у свої можливості на практиці. Сильне почуття ефективності підсилює людські досягнення у багатьох відношеннях. Люди з високим рівнем впевненості у своїх можливостях виконують складні завдання як певний виклик, які зможуть подолати, а не як до певної загрози та програшу, яких слід уникати. Такий ефективний підхід сприяє самостійному інтересу і глибокій зосередженості в діяльності. Такі люди не мають страху до певного провалу та здатні до об'єктивної оцінки ситуації, мають перед собою амбітні цілі. Такий підхід сприяє досягненням, знімає стрес і знижує вразливість до депресії. Уявлення про самоефективність пов'язане з очікуванням успіху і зазвичай призводить до позитивних результатів. Професійна самоефективність відіграє важливу роль у самоздійсненні фахівця. У найбільшій мірі самоефективність взаємопов'язана із задоволенням власними професійними досягненнями, рівнем внутрішньо професійного самоздійснення, постійною постановкою нових професійних цілей та загальним рівнем професійного самоздійснення фахівця.

Важливість самоефективності у професійній діяльності як окремого компонента (*компонента чого? особистості? діяльності? Я-концепції? самоставлення?*), так і зв'язку з певними компонентами мотивації, має (*має вплив – чи надає вплив?*) визначальний вплив на ефективність професійної діяльності, обумовлюють актуальність теми дослідження.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні й емпіричному виявленні психологічних особливостей професійної самоефективності особистості (*що ви вкладаєте у конструкт «психологічні особливості професійної само ефективності?»*).

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз феномену (*аналіз феномену? чи аналіз наукової літератури з проблеми? чи аналіз ступеню дослідженості відповідної проблеми?*) самоефективності особистості в професійній діяльності.

2. Узагальнити та систематизувати пропонувані вітчизняними і зарубіжними дослідниками теоретико-методологічні підходи до дослідження професійної самоефективності особистості. (*Завдання 1 і 2 фактично співпадають. Хоча логіка наукової діяльності вимагає спочатку опрацювання наявних теоретико-методологічних підходів до явища, щоб на цій основі визначити, з поглядами яких авторів ви будете солідарні в своєму дослідженні. Незрозуміло також, про що йде мова в завданні 2 – про теоретико-методологічні підходи до явища, тобто, визначення його сутності, - чи будете розглядати лише підходи до дослідження, тобто, процедур діагностування відповідного явища?*).

Як ви будете досліджувати явище самоефективності, якщо не визначили вихідну теоретичну модель – тобто, виділити складові, визначити, якими критеріями ці складові описуються, в яких показниках характеризуються? Як ви будете щось емпірично досліджувати, якщо у вас відсутнє завдання визначення методичної бази і побудови експериментального плану дослідження?

3. Емпірично дослідити основні психологічні особливості (*що маєте на увазі? зміст? рівень? розподіл за видами діяльності? критерії само оцінювання? когнітивну простоту чи складність само оцінювання? За відсутності вихідної теоретичної моделі дуже важко зрозуміти, що ви маєте на увазі*) професійної самоефективності працівників сфери обслуговування.

4. Визначити основні особливості самоефективності особистості у професійній діяльності за статевою ознакою. (*По-перше, фраза в цілому не зовсім зрозуміла. По-друге, треба уточнити, за якою ознакою ви будете проводити порівняння: біологічної статі (чоловік-жінка) – чи психологічної статі (маскулінність-фемінність?)*)

Об'єкт дослідження – самоефективність особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості професійної самоефективності особистості (можуть бути психологічні особливості у людини, можуть бути - у визначенні чи відчутті людиною самоефективності, а ось що таке психологічні особливості само ефективності – не піддається чіткій конкретизації).

Методи дослідження: для вирішення поставлених завдань і досягнення визначеної мети передбачене використання комплексу теоретичних і експериментальних методів:

- теоретичні методи: теоретичний аналіз, узагальнення, систематизація, теоретичне моделювання;

- емпіричні (*так емпіричні, чи, як ви тільки що написали, експериментальні?*) методи: цілеспрямоване спостереження; психодіагностичні методи (анкетування, інтерв'ювання, аналіз документації, контент-аналіз); (*А що вам у вашому дослідженні дасть аналіз документації і контент-аналіз?*)

- експеримент (*який – пілотний, констатувальний чи формувальний?*);

- методи активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічний тренінг, тематичні дискусії, психологічні вправи); (*у вас в Змісті взагалі відсутній розділ на здійснення формуального впливу, до якого відносяться ці методи*)

- методи математичної обробки даних (кореляційний та дисперсійний аналіз).

Зміст

Вступ

Розділ 1. Теоретичний аналіз основних підходів до вивчення (тут скоріше «основних підходів до проблеми професійної самоефективності...») професійної самоефективності у професійній діяльності (тавтологія - професійної у професійній?)

1.1 Поняття « самоефективності» у психології.

1.2 Професійна самоефективність як окреме поняття у психології (чим зміст параграфу 1.1 відрізняється від параграфу 1.2?)

1.3 Сучасні дослідження професійної самоефективності у професійній діяльності

Висновок до розділу (чому один? чи висновки?)

Розділ 2. Емпіричне дослідження професійної самоефективності працівників сфери обслуговування.

2.1. Методики та процедура дослідження професійної самоефективності працівників сфери обслуговування (у завданнях цього не було, хоча це нормативне завдання будь-якого дослідження)

2.2 Аналіз результатів емпіричного дослідження професійної самоефективності працівників сфери обслуговування

А де ж буде реалізовано заявлене вами завдання «Визначити основні особливості самоефективності особистості у професійній діяльності за статевою ознакою?»

Висновок до 2 розділу (один? чи висновки?)

А де ж у вас будуть реалізовані заявлені методи активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічний тренінг, тематичні дискусії, психологічні вправи)? Їх вибір передбачає проведення формального експерименту. Для його опис необхідний розділ 3.

Висновки (загальні висновки ?)

Список використаних джерел

Додатки

Висновки

Досвід впровадження запропонованої системи роботи із студентами, спрямованої на розвиток критичного мислення, підтвердив свою ефективність. Це стало особливо помітно в сучасних умовах, коли внаслідок пандемії, і надалі – військового стану, відбувся перехід виключно на дистанційну систему роботи. Це неминучо призвело до скорочення контактів між студентами і керівниками дипломних робіт, посиленню навантаження на інтелектуальну діяльність самих студентів, їхню здатність планувати і реалізовувати наукове дослідження. За результатами проходження навчального курсу «Методика і організація наукових досліджень» студенти засвоїли прийоми критичного аналізу як органічної складової наукового процесу, що суттєво вплинуло на якість їхніх робіт: визначення проблеми дослідження, формулювання теми, конкретизацію вихідних положень наукового дослідження, критичний аналіз теоретичних підходів до досліджуваної проблеми, критичне ставлення до результатів своєї роботи, прагнення до їх корекції. Помітні зрушення відбулися як на операційному (оволодіння прийомами критичного аналізу), так і на диспозиційному рівні (відповідальне ставлення до наукової діяльності).

Безумовно, наведені матеріали не вичерпують як усіх напрямів роботи зі студентами, так і методичних прийомів, що були розроблені й реалізовані. Але загалом вони відображують загальну картину роботи зі студентами-майбутніми психологами на прикладі підготовки до проведення наукових досліджень. У даний час технологія розвитку критичного мислення студентів відпрацьовується на таких навчальних дисциплінах як:

- «Методичні та теоретичні проблеми глибинної психології» (критичний аналіз внесків окремих науковців у розвиток теорії і практики глибинної психології, критичний аналіз сучасного стану цієї галузі психології, формування і корекція власної імпліцитної теорії несвідомого, конкретизації наукових і методичних проблем, що ще не знайшли свого вирішення, оцінка і корекція своїх поглядів на сутність глибинної психології загалом і в окремі наукові системи);

- «Методологія прикладних досліджень в галузі психології» (критичний аналіз історичного досвіду розвитку психології як галузі знань і сфери практичної діяльності; визначення спільних зон між окремими науковими школами, співставлення ознак основних наукових парадигм, отримання досвіду структурування методологічної інформації, підвищення рівня усвідомленості базових методологічних знань, оволодіння навичками критичного самоаналізу своєї методологічної компетентності).

Наукові джерела

Александрова Г., Самаренко Т. 2012. Розвиток креативного мислення учнів на уроках історії в середній школі.

Астапова Н. 2002. «Концептуальные основы педагогической аксиологии». Педагогика. 8: 8-13.

Астапова Н. 2004. «Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества». Мир образования – образование в мире. 2: 148-154.

Балута Г. 2019. «Критичне мислення і когнітивні практики освіти». Актуальні проблеми духовності. 20: 72-85.

Бугенко А., Ходос Е. 2002. Критическое мышление: метод, теория, практика: Учебно-метод. пособие.- М.: Мирос,

Габай Т. 1969. «Влияние программ скиннеровского типа на усвоение знаний и развитие мышления». Развитие мышления средствами программированного обучения. Формирование алгоритмических и эвристических процессов. М.: Пед.общество РСФСР: 124-133.

Ивунина Е. 2009. «О различных подходах к понятию «критическое мышление». Молодой ученый. 11; 170-174.

Козаченко Н.П. , 2017. «Критичне мислення: граничні підходи та оптимальні шляхи». Актуальні проблеми духовності. Кривий Ріг : КДПУ. 18: 165-179.

Конверский А. 2019. Критичне мислення. Підручник для студентів навчальних закладів вищої освіти усіх спеціальностей. Центр навчальної літератури.

Кластер Д. 2002. «Что такое критическое мышление?» Русский язык. 29.

Коржуев А., Попков В., Рязанова Е. 2002. «Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования». Педагогика. 2: 18-22.

Липман М. 1996. «Мышление и школьная программа». Юлина Н.С. Философия для детей. М.: ИФРАН; 147-167.

Липман М. 1996. «Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей». Юлина Н.С. Философия для детей. М.: ИФРАН: 113-147.

Максименко С. Зайчук В., Кліменко В., Соловієнко. 2000. «Загальна психологія: [підручник для студентів вищ. навч. закладів. К. : Форум,

Мірошник С. 2013. Компетентнісний підхід у навчанні української літератури на основі впровадження технології розвитку критичного мислення // <https://web.archive.org/web/20130420055425/http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/14/statti/miroshnik.htm>

Пауль Р. 1990. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро

меняючись миром. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University.

Попков В., Коржуев А., Рязанова Е. 2001. «Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования». М.: Изд-во МГУ.

Терно С. 2011. Теорія розвитку критичного мислення. Запоріжжя: Запорізький національний університет.

Тимоха С. 2001. «Теоретичні основи розвитку критичного мислення студентів». Гуманізація навчально-виховного процесу. ІУ (П): 52-57.

Тягло А., Воропай Т. 2001. «Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века». Постметодика. 3: 19-26.

Тягло О. 2017. «Досвід засвоєння критичного мислення в українській вищій школі». *Філософія освіти*. 2(21): 240-257.

Халперн Д. 2000. *Психологія критичного мислення*. СПб: Питер.

Paul R. 1995. «Critical Thinking How to Prepare Students for a Rapidly Changing World». Foundation for Critical Thinking ,

Cheung Ch.-K. 2002. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Cheung Ch.-K, Rudowicz E., Kwan A. S.F., Xiao Dong Yue // College Student Journal. December.

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЗАСОБАМИ АНАЛІЗУ НАУКОВИХ ТЕКСТІВ

Семиченко В.А.

Доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. У статті розглянуто й узагальнено теоретичні підходи до розгляду наукового мислення як базової складової когнітивної моделі світу сучасної людини. Визначено сутність і базові ознаки критичного мислення. Аргументовано важливість формування критичного мислення у майбутніх психологів. Схарактеризовано методичні засади формування критичного мислення у студентів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: критичне мислення, зміст та організація наукових досліджень, методична база формування критичного мислення, експертна оцінка наукових текстів, методика та організація наукових досліджень.

Abstract. The article examines and summarizes theoretical approaches to the consideration of scientific thinking as a basic component of the cognitive model of the world of modern man. The essence and basic features of critical thinking are determined. The importance of the formation of critical thinking in future psychologists is argued. The methodical principles of the formation of critical thinking are characterized.

Keywords: the content and organization of scientific research, the methodological base for the formation of critical thinking, expert evaluation of the scientific texts, methodology and organization of scientific research.

РОЗВИТОК САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Балахтар В. В.

Доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0001-6343-2888

Онопрієнко-Капустіна Н. В.

Кандидат психологічних наук, м. Київ, Україна
ORCID.ORG /0000-0001-7338-893X

У кризових умовах сьогодення суспільство висуває особливі вимоги до професійної діяльності фахівців соціономічних професій, якості і підвищення ефективності надання усіх видів послуг (соціальних, психологічних, педагогічних та ін.) населенню. Це, у свою чергу, потребує високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, які мають бути спроможними успішно реалізувати професійну діяльність, бути переконаними у власних потенційних можливостях щодо конструктивного вирішення складних ситуацій надання підтримки та допомоги, що, в свою чергу, зумовлює розвиток їх самоефективності. Саме тому майбутнім фахівцям соціономічних професій варто набути самоефективності, що дозволить їм бути переконаними у власних потенційних можливостях, спроможними успішно реалізувати майбутню професійну діяльність у сфері надання послуг населенню.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що проблема розвитку самоефективності особистості вже була предметом уваги дослідників, зокрема: досліджувалася самоефективність особистості, її зміст, індикатори, чинники (Bandura 2004, 2012; Maddux 2012); переконання людей у здатності досягати певної мети (Bandura, 1977); творча самоефективність (Jaiswal, Dhar, 2015; Jaussi 2014); особливості розвитку в умовах освітнього закладу (Гайдар 2008; Bouffard, Bouchard, Goulet, 2005; Schunk, Benedetto, 2015 та ін.);

самоєфективність як предиктор академічної саморегуляції, досягнень студентів (Lee W., Lee M. Bon, 2014; Schunk, Benedetto, 2015; Mastenbroek, Jaarsma, Scherpbier 2014), її роль у прогнозуванні навчання, здатності до інновацій і ризику (Salanova, Lorente, Martinez 2012); зв'язок самоєфективності з колективною ефективністю зокрема (Weisberg 2018).

Досліджується специфіка проявів самоєфективності через призму результативності (Геодакян 1989; Корсини & Ауэрбах 2006; Miles & Mauger 2012 та ін.), самоздійснення (Казанжи, 2020; Коқун, 2016), мотивації та мотивайних чинників (Пачковський 2009; Кревська 2018; Wang, Wei, Harada & Minamoto 2010), компетентності (Бандурка & Соболев, 2000 та ін.), актуалізацію творчого потенціалу особистості задля досягнення вершин у професійній діяльності (професійного «акме», Деркач & Зазыкин, 2003). Самоєфективність особистості розглядалася в контексті оцінювання її особистісних якостей, яка є множинною і залежить від контексту ситуації (академічна, фізична, професійна та ін.) та свідчить про багатогранність віри людини в саму себе (Clearly & Zimmerman 2006). Крім того, самоєфективність розглядалася як важливий чинник успіху фахівців з різних сфер діяльності: керівників освітніх організацій (Бондарчук 2013, 2015 та ін.), підприємців (Креденцер 2016 та ін.), педагогічних працівників (Мушегов 2016 та ін.), у сфері академічних досягнень (Artino 2012), студентів OECD (2019) тощо.

Щодо самоєфективності майбутніх фахівців із соціальної роботи, то вона вивчалася фрагментарно, переважно у контексті становлення особистості фахівців із соціальної роботи (Балахтар 2018, 165-170), у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної роботи (Onoprienko-Karustina 2018, 2020) та ін.

У працях науковців запропоновані окремі аспекти формування гендерної чутливості у фахівців сфери соціономічних професій, особливості включення гендерного компонента у їх професійну діяльність (Гришак 2006; Черноус, Вишньовський 2017 та ін.) тощо. В основному науковці обмежувалися констатацією ролі самоєфективності в контексті успішності самоєфективності особистості, в той час як питанню її розвитку приділялося значно менше уваги. Разом з тим розвиток самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій потребує особливої уваги, розробки програми розвитку самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій.

1. Мета, завдання, психологічні принципи, умови розвитку самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій

В умовах реального часу виникає потреба в організації спеціально організованого навчання, що сприятиме розвитку самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій як упевненості, віри у власні сили і здібності забезпечити здатність до професійної самореалізації у соціономічній сфері, надання послуг різним категоріям населення. Виявлення особливостей розвитку самоєфективності майбутніх фахівців вказують на необхідність створити спеціальні психологічні умови задля її формування.

Мета програми: сприяння розвитку самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій задля досягнення ними професійного «акме» у майбутній роботі. Задля досягнення визначеної мети були окреслені і виконані у певній послідовності наступні завдання: 1) розробити модель розвитку самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій; 2) враховуючи складові моделі, розробити і впровадити програму, яка сприятиме розвитку самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій задля досягнення ними професійного «акме» у майбутній роботі;

Розв'язання першого завдання потребувало розробки моделі розвитку самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій (рис. 1), що у спрощеному вигляді відобразить частину дійсності та відтворить структуру, якості, сутнісні взаємозв'язки між елементами самоєфективності (Пирогова 2004, 36-40). Розробка моделі сприятиме виявленню особливостей розвитку самоєфективності у навчально-професійній діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій і дозволить впровадити «у педагогічний процес принципово важливі зміни відповідно до завдань і гіпотези дослідження, забезпечення зв'язку між досліджуваними явищами, здійснення якісного аналізу і кількісного вимірювання внесених змін і результатів усього процесу» (Заскалета 2013). В основу моделі покладено акмеологічний підхід як базис для досягнення майбутнім фахівцем соціономічних професій вершин його професіоналізму, компетентності, враховуючи особистісно-ціннісні позиції з проекцією на постійне професійно-особистісне зростання, самоєфективність і самореалізацію впродовж життєвого шляху. При цьому самоєфективність розглядаємо як важливий чинник досягнення майбутніми соціальними фахівцями професійного «акме» у процесі роботи, що потребує розвитку в спеціально організованому психологічному навчанні.

Створення моделі розвитку самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій передбачало врахування закономірностей і механізмів розвитку особистості на ступені її професійної зрілості і слугує, як зазначає С. Гончаренко (2011), методологічним інструментарієм, що забезпечує організацію умов задля досягнення високого ступеня самоєфективності, професіоналізму у сфері професійної діяльності і прояву майбутніми фахівцями соціально-значущих та креативних якостей; визначення принципів, змісту, складових, етапів, методів і форм, а також очікуваного результату.

Розвиток самоєфективності майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає створення спеціальних психологічних умов для досягнення успішності у професійній діяльності. На нашу думку, «психологічні умови розвитку самоєфективності» є певним механізмом, що враховує і реалізує психологічні чинники, сприятливі для розвитку самоєфективності майбутніх фахівців у професійній діяльності у соціономічній сфері.

До сприятливих психологічних умов розвитку самоєфективності варто віднести:

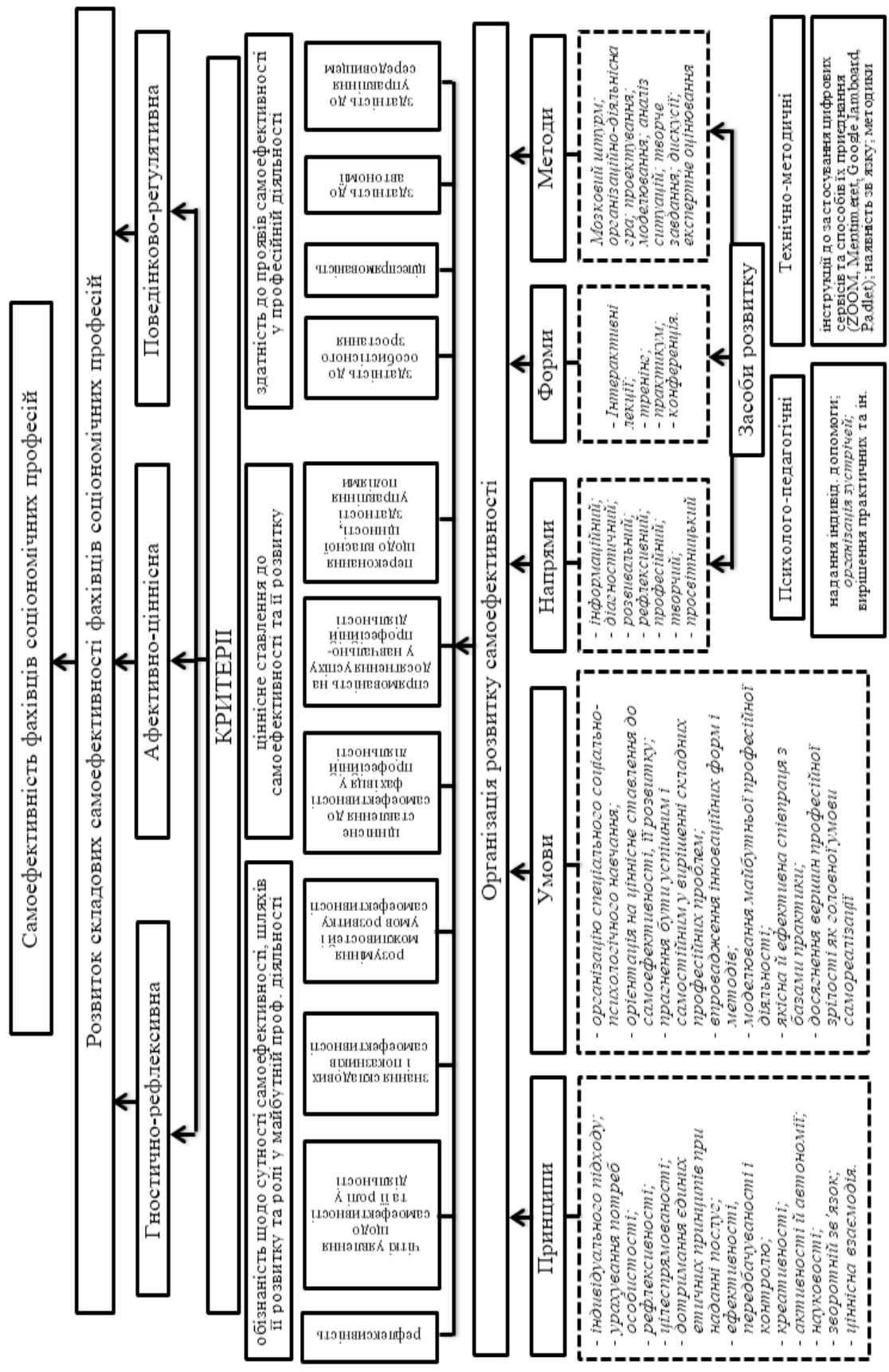


Рис. Модель розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій

організацію спеціального соціально-психологічного навчання, що сприятиме розвитку самоефективності майбутніх фахівців, їх обізнаності щодо сутності самоефективності, шляхів її розвитку та ролі у майбутній професійній діяльності;

орієнтація майбутніх фахівців на ціннісне ставлення до самоефективності та її розвитку, формування переконань щодо власної цінності, здатності управління подіями; прагнення до особистісного саморозвитку, саморегуляції емоційного стану, рефлексивних та прогностичних здібностей;

формування мотивації успіху, спрямованості на досягнення успіху у навчально-професійній діяльності;

розвиток здатності до рефлексивності на шляху досягнення самоефективності, розуміння можливостей і умов розвитку самоефективності фахівця як суб'єкта реалізації державної політики в складних умовах сьогодення;

розвиток здатностей до проявів самоефективності у навчально-професійній діяльності, бути успішним і самостійним у вирішенні складними професійних проблем у сфері майбутньої професійної діяльності, цілеспрямованим і здатним управляти соціальним середовищем.

потреба постійного особистісного і професійного зростання, розширення інформаційного, ділового та психологічного поля, що уможливають виникнення й розвиток складно суб'єктних стосунків, обміну досвідом, знаннями, вміннями й навиками, що базуються на моральних цінностях суспільства й особистості майбутнього фахівця, відповідно до його спрямованості на самореалізацію (Ткач 2006, 454);

впровадження інноваційних форм і методів у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, моделювання майбутньої професійної діяльності у закладах вищої освіти, якісна й ефективна співпраця з базами практики задля досягнення вершин професійної зрілості як головної умови самореалізації особистості, як можливість втілити свої соціальні потенції (Сотська 2017, 388).

Створення таких умов в закладах вищої освіти здійснюється шляхом впровадження в процес професійної підготовки психологічної програми розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій, побудованої на таких основних принципах: *індивідуального підходу* (забезпечення цінності й унікальності фахівця як особистості, професіонала, пріоритету розвитку самоефективності майбутнього фахівця з орієнтацією на розвиток гностично-рефлексивної, афективно-ціннісної та поведінково-регулятивної складових); *«урахування потреб особистості у самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку; признання пріоритету індивідуальності та самоцінності особистості»* (Зеєр 2005, 269); *рефлексивності* (самоаналізу власної поведінки і діяльності, а також поведінки інших учасників програми, забезпечення обов'язкового зворотного зв'язку в процесі закінчення всіх етапів тренінгових та практичних занять) (Булах, Долинська 2005); *цілеспрямованості* (дотримання мети, усвідомлення й сприйняття майбутніми фахівцями розвитку їхньої самоефективності в процесі професійної підготовки); *дотримання єдиних етичних принципів при наданні послуг* (Dustin 2016), адже кожна особистість має право на свободу, щастя, розвиток і виявлення всіх здібностей, а благо виступає критерієм оцінки соціальних явищ, рівності, справедливості, людяності як бажаної норми відносин у суспільстві); *ефективності, передбачуваності і контролю* (James 2004, 37-54); *креативності* (відкритість до нового досвіду, генерування інноваційних ідей, моделювання, проектування шляхів розвитку самоефективності, використовуючи особливості міжособистісної взаємодії, в яких схвалюється і підтримується будь-яка ініціатива, висловлення будь-якої позиції) (Рогов 2002); *активності й автономії* (спрямованість на досягнення успіху у навчально-професійній діяльності, самоздійснення й самореалізації, розвитку здатності до автономії), *науковості* (використання наукових методів діагностики, корекції розвитку самоефективності майбутнього фахівця) та ін.

Серед *напрямів* розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій виокремлено:

1) *інформаційний* (спрямований на інформування майбутніх фахівців щодо сутності самоефективності, її складових та її ролі у майбутній професійній діяльності, формування їхніх чітких уявлень, переконань щодо власної цінності, здатності управління подіями через застосування різноманітних інтерактивних форм і методів); 2) *діагностичний* (діяльність, спрямована на моніторинг, діагностику та корекцію рівнів сформованості самоефективності відповідно до гностично-рефлексивної, афективно-ціннісної та поведінково-регулятивної складових); 3) *розвивальний* (діяльність, щодо поглиблення обізнаності щодо сутності самоефективності, шляхів її розвитку та ролі у майбутній професійній діяльності, формування ціннісного ставлення до самоефективності та її розвитку, здатності до проявів самоефективності у професійній діяльності); 4) *рефлексивний* (аналіз знань, умінь і здібностей щодо майбутньої професійної діяльності, професійної позиції на даний час, бачення себе в професії фахівця соціономічних професій у майбутньому, усвідомлення конкретних видів діяльності майбутнього фахівця та ін. (Паламар 2015, 442-456)).

У процесі реалізації програми враховувалися як: психолого-педагогічні *засоби розвитку самоефективності* майбутніх фахівців соціономічних професій (надання індивідуальної допомоги; організація зустрічей з практичними працівниками соціономічної сфери; проходження практичної підготовки на базах практики; організація спеціального психологічного навчання з використанням інтерактивних форм і методів, що сприяють розвитку самоефективності у професійній діяльності, ціннісного ставлення до самоефективності, рефлексії майбутніми фахівцями власних дій і поведінки, а

також здатності до особистісного зростання, автономії, цілеспрямованості тощо), а також інформування про програму та процедури застосування цифрових сервісів та способів використання (сервісу ZOOM, онлайн дошки (Google Jamboard, Dashboard та ін.), mentimeter та ін.).

*Серед форм і методів розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій, що реалізуються, варто зазначити: експрес-опитування за допомогою програми mentimeter, мозковий штурм (експертне оцінювання за результатами захисту проєктів); індивідуальні та групові вправи; моделювання; практикум; тренінг, творчі завдання; опитувальники; метод активного навчання «Алфавіт», організаційно-діяльнісна гра, аналіз ситуацій, рефлексія тощо. *Форми розвитку самоефективності майбутніх фахівців:* індивідуальні (опитувальники, творчі завдання, проєктування та ін.) та групові (інтерактивні міні-лекції, дискусії, моделювання, обговорення, гра, аналіз ситуацій професійного спрямування та ін.) як в загальній залі на платформі ZOOM, так і в сесійних залах, а також робота на онлайн дошці (Google Jamboard, Padlet та ін.).*

Саме такий підхід дозволить забезпечити розвиток самоефективності у майбутніх фахівців соціономічних професій унаслідок втілення визначених у моделі психологічних умов, принципів, форм і методів шляхом реалізації програми розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій.

2. Програма розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Функціонування соціономічних професій є «необхідною умовою нормального розвитку суспільства (вирішення соціальних проблем забезпечує гармонізацію суспільних відносин і, перш за все, відносин між людиною і суспільством)» (Возна 2017, с. 46-50). Діяльність фахівців соціономічних професій обумовлена змістом і функціями діяльності як інструменту реалізації державної політики держави щодо надання послуг населенню (Балахтар 2019, 374), спрямованих на забезпечення соціального добробуту країни, задоволення широкого кола соціальних потреб різних категорій населення незалежно від їх особливостей (соціально-економічного класу, віку і статі, національних чи сексуальних меншин, політичних переконань тощо). Складність завдань і функцій діяльності фахівців соціономічних професій висуває високі вимоги до сукупності «спеціальних знань, навичок і вмінь, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи» їх фахівців (Гончаренко 2011).

«Всебічно освічений та розвинений фахівець має бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, вміти успішно вирішувати соціальні проблеми, спираючись на вміння спілкування й співробітництва з різними категоріями населення, прагнути досягнути цілісного розвитку власної особистості та діяльності, набути компетентності, майстерності, професіоналізму» (Балахтар 2018, 94). Самоефективність особистості варто розглядати в контексті оцінювання її особистісних якостей, яка є множинною і залежить від контексту ситуації (академічна, фізична, професійна та ін.) й свідчить про багатогранність віри людини в саму себе (Timothy, 2021, 150). Крім того, самоефективність розглядалася як важливий чинник успіху фахівців з різних сфер діяльності зокрема: керівників освітніх організацій (Бондарчук 2013, 2015, 2015 та ін.), підприємців (Креденцер 2016 та ін.), педагогічних працівників (Мушегов 2016, 97-103; Barni, Danioni, Benevene 2019), у сфері академічних досягнень (Anthony R. Artino 2012), студентів OECD (2019), etc.

Проблема розвитку самоефективності майбутнього фахівця соціономічних професій – це, у першу чергу, «проблема особистісного і соціального розвитку фахівця як суб'єкта соціальної дії, здатного орієнтуватися і вирішувати професійні завдання у мінливих соціальних умовах» (Балахтар 2019, 49-71). Це потребує особливої уваги щодо розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій задля досягнення ними самореалізації, професійного «акме» у майбутній професійній діяльності.

Програма розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій дозволяє вирішити комплекс проблем щодо формування гностично-рефлексивної, афективно-ціннісної і поведінково-регулятивної складових розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Мета програми: сприяти розвитку впевненості (внутрішніх переконань) майбутніх фахівців соціономічних професій, їх віри і здатності до професійної самореалізації у соціальній сфері (надання соціальних послуг різним категоріям населення) шляхом формування гностично-рефлексивної, афективно-ціннісної і поведінково-регулятивної складових самоефективності. *Завдання програми:* 1) оволодіння фахівцями соціономічних професій знаннями задля підвищення рівня їх обізнаності з питань самоефективності та шляхів її розвитку; 2) формування ціннісного ставлення до самоефективності та її розвитку (ціннісного ставлення до самоефективності фахівців соціономічних професій; спрямованості на досягнення успіху у навчально-професійній діяльності; переконань щодо власної цінності, здатності управління подіями); 3) сприяння здатності до прояву самоефективності у професійній діяльності завдяки впевненості у своїй здатності бути успішним у соціономічній сфері (здатності до особистісного зростання, цілеспрямованості, здатності до автономії, управління середовищем, вирішувати складні професійні завдання, надавати соціальні послуги).

Програма розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій розрахована на 3 сесії (60 годин). *Перша сесія* спрямована на поглиблення обізнаності щодо сутності самоефективності, шляхів її розвитку та ролі у майбутній професійній діяльності. *Друга* – на формування ціннісного ставлення до самоефективності та розвитку спрямованості на досягнення успіху у навчально-професійній діяльності, здатності управління подіями. *Третя* – забезпечує здатність до прояву самоефективності у професійній діяльності завдяки впевненості у своїй здатності бути успішним у соціономічній сфері. Кожна сесія

відповідно має свою специфіку і містить теоретичний та практичний компоненти, які дозволяють отримати інформацію, опанувати нові інструменти розвитку самоефективності та набути досвіду їх використання у майбутній практичній діяльності. У програмі ураховано умови реального часу (пандемії COVID-19, військового стану та ін.), що потребувало підбору відповідного технічного та методичного забезпечення для роботи онлайн.

Загальний вступ до програми розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій містить вітання учасників тренінгу, інформування про програму та процедури роботи в ZOOM конференції, а також ознайомлення з інструкціями до застосування цифрових сервісів та способів їх приєднання. Вивчення очікувань учасників тренінгу здійснюється з використанням онлайн дошки (*Google Jamboard, Dashboard та ін.*) з наступним груповим обговоренням в ZOOM). Учасники відповідають на такі запитання: «Чому я прагну досягнути самоефективності?»; «Що б я хотів(ла) опанувати і використовувати у майбутній професійній діяльності у сфері соціономічних професій?»

Визначення правил групової роботи («Мозковий штурм» (групова форма вироблення правил міжособистісної взаємодії та командної роботи).

Мультимедійна презентація: «Яким буде наш тренінг? (визначення мети та завдань тренінгу)».

Командоутворення (5-7 осіб): об'єднання в групи; оголошення завдань для презентації; занурення учасників в проблему (мікродискусія про складові самоефективності). Це реалізувалося шляхом інформування учасників щодо створення команд і повідомлення особливостей роботи щодо визначення складових самоефективності. Завершення вправи передбачало презентацію роботи команд.

Перша сесія тренінгу спрямована на *поглиблення обізнаності щодо сутності самоефективності, шляхів її розвитку та ролі у майбутній професійній діяльності.*

Практикум 1. Самоефективність, її складові та шляхи розвитку

Вступ до першої сесії тренінгу: оголошення мети, завдань, пояснення особливостей організації роботи в тренінгу.

Теоретичний блок.

Дія 1. Інструктаж та активізація знань групи.

Що означає бути успішним?

(Учасникам пропонується висловити одним словом «Що означає бути успішним?») Надається чітка інструкція з демонструванням екрану програми mentimeter. Здійснюється обговорення після завершення вправи).

Дія 2. Інтерактивна лекція: «Роль самоефективності та її складових в діяльності майбутнього фахівця соціономічних професій» (Демонстрування екрану презентації).

Для підготовки інтерактивної лекції використовувалися наявні літературні джерела (Балахтар 2018; Бондарчук 2013; 2015; Боровинська 2017; Бандура 2004, 2012; Judge. & Bono 2001; Jaussi, Randel 2014 та ін.), а також власні розробки автора Онопрієнко-Капустіна 2016; 2017; 2018; 2019; 2020). У процесі висвітлення матеріалів лекції розкривається сутність самоефективності, її складових і показників (*Демонстрування екрану презентації*).

Практично-рефлексивний блок

Дія 3. Діагностика рівня самоефективності фахівців за допомогою опитувальника самоефективності М. Шерера та Дж. Меддукса (в модифікації А. Бояринцевої, 1995).

Індивідуальна робота щодо визначення власного рівня розвитку самоефективності.

Учасникам пропонується перелік тверджень і шкала, в якій вони мають визначити за 10-бальною шкалою (від 1 (мінімум) до 10 (максимум) з якими твердженнями вони можуть абсолютно погоджуватись, а з яким не погоджуються (Демонстрування екрану презентації методики опитувальника самоефективності М. Шерера та Дж. Меддукса (в модифікації А. Бояринцевої, 1995).

Дія 4. Діагностика рівня обізнаності щодо розвитку самоефективності, її складових та ролі у діяльності фахівця соціономічних професій.

Робота в 3 групах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.) та методу мозкового штурму. Виконання завдання передбачає аналіз обізнаності фахівців, що сприяють розвитку їх самоефективності. Учасникам повідомляють завдання і поділяють на 3 групи: 1) розкрити сутність розвитку самоефективності; 2) проаналізувати складові і показники самоефективності; 3) визначити причини (Чому її варто розвивати?) і роль самоефективності в діяльності фахівця. Після оголошення завдань здійснюється поділ учасників на групи і робота в сесійних залах Спікери команд презентують результати роботи в загальній залі (2 хв на кожную команду).

Дія 5. Діагностика рефлексивності фахівців за допомогою методики рефлексивності А. Карпова

Індивідуальна робота щодо визначення власного рівня розвитку рефлексивності.

Учасникам пропонується перелік питань, на які вони мають надати відповідну варіанту відповідь: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно. (Демонстрування екрану презентації методики рефлексивності, А. Карпов, 2003, с.45-57).

Дія 6. Пошук можливостей і умов розвитку самоефективності.

Робота в 3 групах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.).

Учасників інформують про завдання й умови виконання завдання: 1) виявити основні протиріччя і проблеми у розвитку самоефективності; 2) проаналізувати можливості розвитку самоефективності; 3) визначити умови розвитку самоефективності. Після оголошення завдань здійснюється поділ учасників на групи і робота в сесійних залах Спідери команд презентують результати роботи в загальній залі (2 хв на кожну команду. Обговорюється складність і проблемність розвитку самоефективності).

Дія 7. Розробка програми розширення можливостей і умов розвитку самоефективності.

Мозковий штурм у групах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.).

Інформування груп щодо розробки стратегії і тактики впровадження проектного рішення із врахуванням апробаційної дискусії, тобто розробляються програми практичних дій щодо впровадження проектів поглиблення обізнаності щодо можливостей і умов розвитку самоефективності.

Презентація результатів роботи команд (презентувати напрацювання - (3-4хв на одного спікера). Оговорити шляхи розвитку).

Творчі завдання

Дія 8. «Що таке розвиток самоефективності фахівця соціономічних професій?»

Робота в парах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.).

Завдання: «З розробленого вами переліку можливостей і умов оберіть та охарактеризуйте ті, які використовуються у ваших соціономічних професій. Назвіть також ще додаткові умови, які, на вашу думку, варто б використовувати у закладах соціальної сфери, та аргументуйте необхідність використання. Презентація результатів виконання завдання іншим парам у загальній залі».

Завершення сесії, рефлексія, соціально-психологічний коментар.

Підведення підсумків роботи сесії.

Оголошення творчого домашнього завдання.

Творче домашнє завдання: «Моя самоефективність: минуле, сьогодення і майбутнє».

Завдання: «Проаналізуйте власні життєві ситуації. Складіть узагальнюючу таблицю сприятливих для розвитку самоефективності чинників за такою схемою: які ви використовували в минулому, використовуєте сьогодні і чинники, які могли б використовувати в майбутньому».

Друга сесія тренінгу спрямована на формування ціннісного ставлення до самоефективності та її розвитку

Практикум 2. Ціннісне ставлення до самоефективності та її розвитку

Вступ до сесії: оголошення мети, завдань, роз'яснення особливостей організації роботи у тренінгу.

Актуалізація досвіду участі у першій сесії тренінгу: «Чим була для мене корисна попередня зустріч?»;

Демонстрація та аналіз результатів виконання домашнього завдання: «Моя самоефективність: минуле, сьогодення і майбутнє»

Теоретичний блок.

Дія 1. Інструктаж та активізація знань групи.

Що означає ціннісно ставитись до самоефективності та її розвитку?

У чому для вас полягає цінність самоефективності?

Учасникам пропонується висловити одним словом «Що означає ціннісно ставитись до самоефективності та її розвитку?» / «У чому для вас полягає цінність самоефективності?» Надається чітка інструкція з демонструванням екрану програми mentimeter. Після завершення вправи здійснюється обговорення)

Дія 2. Ставлення майбутнього фахівця соціономічних професій до розвитку самоефективності

Мозковий штурм (робота в парах на визначення вмінь швидко і логічно міркувати).

(Учасники, враховуючи основні правила «мозкового штурму», мають максимально швидко завершити наступні речення:

Самоефективність можна визначити як...

Розвиток самоефективності можливий за умови...

Роль самоефективності в діяльності фахівця соціономічних професій...

Згадуючи про самоефективність, можна відзначити...

Самоефективність співвідноситься ...

Самоефективність забезпечує...

Моє ставлення до самоефективності....

Розвиток самоефективності залежить від...

Самоефективність сприяє...

Цінність самоефективності для фахівця соціономічних професій полягає у...

Самоефективність пов'язана з очікуванням успіху, що зумовлює...

Самоефективність породжує...

Питання складені у логічному зв'язку і дозволяють визначити ціннісне ставлення до самоефективності, ціннісне ставлення до розвитку самоефективності, ціннісне ставлення до самоефективності як важливого чинника успішної діяльності фахівця соціономічних професій. Після завершення вправи команди презентують результати роботи на загальній дошці платформи ZOOM).

Практично-рефлексивний блок

Дія 3. Діагностика переконань щодо власної цінності, здатності управління подіями у сфері соціономічних професій

Індивідуальна робота.

Учасникам пропонується перелік питань методики Р. Янов-Бульман «Шкала базових переконань» в адаптації О. Кравцової). (Демонстрування екрану презентації методики (Красноярцева, ... & Чучалова 2014, 41-45)).

Дія 4. Діагностика спрямованості на досягнення успіху у навчально-професійній діяльності у сфері соціономічних професій

Робота в 2 групах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.). Метод мозкового штурму.

Виконання завдання передбачає визначення *спрямованості на досягнення успіху у навчально-професійній діяльності у сфері соціономічних професій*. Учасникам повідомляють завдання і поділяють на 2 групи: визначити відмінності в цілях професійної підготовки за спеціальністю «Соціальна робота», «Соціальна педагогіка», «Практична психологія» (впродовж навчання і в процесі накопичення професійного досвіду, проходження практики в соціономічних професій). Це завдання може проводитись в двох варіантах.

Перший варіант. Учасникам пропонується відповісти на запитання «Для чого ви навчаєтесь/працюєте?» з позиції минулого, теперішнього, майбутнього: початок опанування професійною діяльністю; в даний час; через 5 років.

Другий варіант. Намалювати три малюнки на тему: «Я опановую спеціальність фахівця соціономічних професій»: початок опанування професійної діяльності; в даний час; через 5 років. Після завершення вправи обидві групи демонструють результати, діляться, в першу чергу, власними враженнями від групових записів, власних вражень і малюнків. Важливо, щоб учасники змогли побачити можливі відмінності в змісті, кольоровій гамі зображеного).

Дія 5. Формування ціннісного ставлення до самоефективності та її розвитку.

Метод активного навчання «Алфавіт». Робота в 2 групах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.).

Учасникам пропонується технологічна карта (алфавіт), де варто розкрити зміст поняття «ціннісне ставлення до розвитку самоефективності», вписуючи маркером у кожний рядок відповідної букви алфавіту слова, що починаються з цієї букви і розкривають зміст поняття, що досліджується. До прикладу, так може бути заповнена технологічна карта з поняттям «ціннісне ставлення до професійної діяльності»:

А	Активність
Б	Бажання, базові переконання
В	Відкритість
Г	Гуманізм
Д	Дія, діяльність
І	Інтелект
й т. ін.	

Першій групі пропонується заповнити першу половину алфавіту, іншій – другу. Учасники вписують в технологічну карту в Google doc свої поняття. Заповнення технологічної карти закінчується тоді, коли на кожну букву алфавіту на технологічній карті записане хоча б одне слово-поняття, у кращому випадку – декілька характеристик. Після оголошення завдань здійснюється поділ учасників на групи і робота проводиться в сесійних залах Спікери команд презентують результати роботи в загальній залі. Обговорюється складність і проблемність формування ціннісного ставлення до розвитку самоефективності.

Дія 6. Асоціативні уявлення про ціннісне ставлення до розвитку та перешкоди у досягненні успіху у професійній діяльності; аналіз напрямків для професійного зростання (Балахтар 2015, 385).

Вправа «16 асоціацій»

Мозковий штурм у ZOOM з використанням Google doc, онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.), листів формату А4. Учасникам пропонується виокремити 5 рівних вертикальних колонок. У першій колонці записуються 16 асоціацій на слова «ціннісне ставлення до розвитку самоефективності». У другу колонку пишемо асоціації на слова з першої колонки, попарно їх об'єднуючи: асоціація на перше і друге слово, асоціація на третє і четверте слово, потім — на п'яте і шосте і т. ін. Таким чином, в другій колонці отримуємо вже вісім асоціацій. У третій колонці процедура повторюється, і ми отримуємо 4 слова. Продовжуємо до тих пір, поки в останній, п'ятій колонці не залишиться тільки одна асоціація. Асоціацію, утворену в останній колонці, необхідно зобразити у вигляді схематичного малюнка на онлайн-дошці: Google Jamboard, Miro та ін..

Тепер у кожного є два зображення – малюнок перешкоди до ціннісного ставлення до розвитку самоефективності і образне асоціативне уявлення про саме ціннісне ставлення. Презентація, обговорення та порівняння малюнків в загальній конференції ZOOM, виділення спільних елементів, аналіз сильних і слабких рис та можливих напрямків для формування ціннісного ставлення до розвитку самоефективності у професійній діяльності у сфері соціономічних професій.

Дія 7. Напрацювання шляхів формування ціннісного ставлення до розвитку самоефективності у сфері соціономічних професій.

Учасниками пропонується сформувані принципи формування до власного успіху як цінності у професійній діяльності.

Визначити що неприпустимо робити в процесі формування ціннісного ставлення до розвитку самоефективності у сфері соціономічних професій?

Що робити (яких правил дотримуватись) у формуванні цінностей фахівця соціономічних професій?

Підготувати презентацію пропозицій і заперечень.

Вибрати спікера для представлення напрацювань. Презентація результатів. Робота в 3 групах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін..

Творче домашнє завдання: «Які типові помилки, проблеми виникають на шляху досягнення успіху у навчально-професійній діяльності?».

Завершення сесії.

Підведення підсумків роботи тренінгу.

Третя сесія програми спрямована на розвиток здатності до проявів самоефективності у професійній діяльності.

Практикум 3. Здатність до проявів самоефективності у професійній діяльності.

Вступ до сесії: оголошення мети, завдань, роз'яснення особливостей організації роботи.

Актуалізація досвіду участі у першій сесії програми: «Чим була для мене корисна попередня зустріч?»;

Демонстрація та аналіз результатів виконання домашнього завдання: ««Які типові помилки, проблеми виникають досягнення успіху у навчально-професійній діяльності?»

Організаційно-діяльнісна гра

«Самоефективність фахівців соціономічних професій» (по аналогії гри «Геракл») (Панфілова, 2003)

Вступне слово, ознайомлення з особливостями гри, визначення мети, завдань. Інструктаж.

Дія 1. Створення команд. Мікродискусія «Здатність до самоефективності»

Учасників інформують про об'єднання в 4 групи, перед ними окреслюються подальші дії. Робота здійснюється на платформі ZOOM.

Дія 2. Розробка візитної картки команди (Демонстрування екрану презентації).

1 етап – інформування. Учасників інформують про критерії «візитної картки» (назва команди, девіз /гасло, герб команди, «кодекс честі» групи, мета команди в грі за принципом «тут і зараз»). Виголошено вимоги: стислість; зв'язок її змісту з професійною діяльністю у сфері соціономічних професій; взаємозв'язок елементів між собою; оригінальність (*Демонстрування екрану спікера*).

2 етап - Робота в групах в сесійних залах над візитною карткою. Учасникам пропонується виготовити візитні картки. Презентація візитних карток в загальному залі ZOOM.

Дія 3. Робота в групах, завданням яких є розвиток здатності до: особистісного зростання; цілеспрямованості; автономії; управління середовищем

Інформування учасників щодо розподілу ролей груп.

Дія 4. Діагностика здатностей до самоефективності.

Робота в групах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.). Метод мозкового штурму (аналіз напрацьованого).

Інформування щодо параметрів діагностики здатності до: *особистісного зростання; цілеспрямованості; автономії; управління середовищем :*

– виявляють основні протиріччя і проблеми у розвитку здатності; аналізують правові і нормативні документи, які регламентують їх актуальність, чіткість їх інтерпретації у професійній діяльності у сфері соціономічних професій; виявляють наукові і концептуальні проблеми розвитку здатності;

– аналізують реальний стан сформованості здатності у фахівців соціономічних професій. Формулюють ретроспективні проблеми, спрямовані на розвиток здатності.

– аналізують завдання соціономічних професій щодо розвитку у фахівців зазначених здатностей самоефективності; визначають бар'єри, зумовлені бюрократизмом, консерватизмом, застійними явищами, адміністративно-вольовими методами розробки показників самоефективності фахівців соціономічних професій;

– за допомогою ілюстративних і художніх засобів, образів символів намалювати або зобразити в будь-якому сценічному жанрі «проблемне поле» показників самоефективності у всіх трьох ракурсах («проблемне поле», причини і проблеми у визначенні, розробці й реалізації показників самоефективності, бар'єри, які заважають змінити ситуацію); імпровізації на теми «видача претензій», «захист ображених», «рефлексія».

Після оголошення завдань здійснюється поділ учасників на 4 групи. Робота в сесійних залах на платформі ZOOM Спікери команд презентують результати роботи в загальній залі (2 хв на кожен команду).

Дія 5. Формулювання цілей і визначення орієнтирів для практичних дій щодо розвитку здатностей самоефективності.

Мозковий штурм у групах в сесійних залах на платформі ZOOM з використанням онлайн-дошки (Google Jamboard, Miro та ін.).

(Учасникам на основі діагностики пропонується визначити конкретні орієнтири для практичних дій. З метою полегшення діагностики варто продумати відповіді на питання:

Які показники здатностей до розвитку самоефективності впроваджують у закладах, де ви проходили практику?

Хто в розробці показників самоефективності займає ключову позицію і впливає на успішність і ефективність професійної діяльності у фахівців соціономічних професій?

Можливі причини появи такої складної ситуації: хто, що і як перешкоджали розробці показників самоефективності?

Чи мають наявні соціальні служби у своєму розпорядженні достатні можливості та політичні інструменти для коригування розвитку самоефективності фахівців соціономічних професій?

Дія 6. Аналіз інформації і презентація результатів роботи

Узагальнення й аналіз інформації, презентація в загальній залі роботи груп. Кожній групі на основі проведеного аналізу варто після презентації виокремити потенційних партнерів, взаємодія з якими сприятиме розвитку самоефективності фахівців соціономічних професій.

Дія 7. Генерування ідей щодо розвитку самоефективності

Робота в групах.

Учасникам пропонується генерувати мінімум 3 відповідно до кожної проблеми (розвитку здатності до особистісного зростання; цілеспрямованості; автономії; управління середовищем). Мозковий штурм. Виокремлено найбільш актуальні (3-5). Презентація в загальній залі.

Дія 8. Розробка проекту формування здатності до особистісного зростання; цілеспрямованості; автономії; управління середовищем

Групам пропонується розробити проект розвитку здатності до особистісного зростання; цілеспрямованості; автономії; управління середовищем на шляху досягнення самоефективності у професійній діяльності фахівців соціономічних професій. Робота в групах і презентація в загальній залі.

Дія 9. Міжгрупово дискусія щодо захисту й апробації проекту

Учасникам пропонується оприлюднити напрацьовані проекти. Обговорення взаємних намірів щодо розвитку здатності до самоефективності фахівців соціономічних професій.

Дія 10. Рефлексія за результатами дискусії

Вправа «Валіза, кошик, м'ясорубка»

Учасникам пропонується перейти на онлайн дошку (Google Jamboard, Miro та ін.), де зображені валіза, кошик для сміття, м'ясорубка. Кожному учаснику варто визначитись, що він отримав під час роботи в групі, хоче забрати з собою і використати в своїй діяльності відкладає у чемодан. Те, що виявилось непотрібним, некорисним, – відправляє до «кошика для сміття». Те, що виявилось потрібним, не готовим до використання в своїй роботі, те, що треба домислити, допрацювати, «докрутити» відправляється на аркуш з зображенням м'ясорубки.

Дія 11. Творче домашнє завдання: «Мій план досягнення успішності у професійній діяльності у сфері соціономічних професій».

Завдання: «Використавши здобуті знання, вміння і навички, розробіть пам'ятку «Мій план досягнення успішності у професійній діяльності у соціономічній сфері». Спробуйте розробити його на 1 рік, на 5 років, на 10 років. Ознайомте з нею членів свого колективу.

Завершення сесії, рефлексія, соціально-психологічний коментар.

Підведення підсумків роботи за програмою тренінгу.

Загальна заключна частина програми тренінгу містить такі питання рефлексивного аналізу: «Чи була для вас цікавою програма тренінгу?»; «Чи виправдалися ваші очікування?»; «Що для вас було найбільш цікавим у розвитку самоефективності? Що було корисним?»; «Які інтерактивні техніки Ви б хотіли використовувати у подальшій практичній діяльності для розвитку фахівців соціономічних професій?»; «Що було не цікавим у тренінгу? Не корисним? Вам не сподобалось?»; «Ваші поради керівнику соціальної служби...».

Значну увагу в процесі реалізації програми варто приділяти рефлексії майбутніми фахівцями соціономічних професій власних дій вчинків, думок, вирішенню практичних завдань, аналізу ситуацій навчально-професійної діяльності майбутнього фахівця соціономічних професій, що потребують розвитку самоефективності. Адже досягнути успішності у професійній діяльності неможливо без рефлексивності як «найважливішої регулятивної складової особистості, що дозволяє їй свідомо вибудовувати свою життєдіяльність» (Карпов, 2004). Тому варто використовувати рефлексію, завершуючи кожну вправу, дію, сесію і програму в цілому.

Висновки

Теоретичне обґрунтування програми знайшло відображення у моделі розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі професійної підготовки, в якій відображено змістові та організаційні засади розвитку самоефективності фахівців соціономічних професій (критерії, принципи, умови, напрями, форми та методи розвитку самоефективності). До сприятливих психологічних умов розвитку самоефективності варто віднести: організацію спеціального соціально-психологічного навчання; орієнтація майбутніх фахівців на ціннісне ставлення до самоефективності та її розвитку, формування переконань щодо власної цінності, здатності управління подіями; прагнення до особистісного саморозвитку, саморегуляції емоційного стану, рефлексивних та прогностичних здібностей; формування мотивації успіху, спрямованості на досягнення успіху у навчально-професійній діяльності; розвиток

здатності до рефлексивності на шляху досягнення самоефективності, розуміння можливостей і умов розвитку самоефективності фахівця як суб'єкта реалізації державної політики в складних умовах сьогодення; розвитку здатностей до проявів самоефективності у навчально-професійній діяльності, бути успішним і самостійним у вирішенні складних професійних проблем у сфері майбутньої професійної діяльності, цілеспрямованим і здатним управляти соціальним середовищем; здатним до постійного особистісного і професійного зростання, розширення інформаційного, ділового та психологічного поля; впровадження інноваційних форм і методів у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій; моделювання майбутньої професійної діяльності у закладах вищої освіти, якісна й ефективна співпраця з базами практики; *досягнення вершин професійної зрілості* як головної умови самореалізації особистості. Створення таких умов в закладах вищої освіти здійснюється шляхом впровадження в процес професійної підготовки психологічної програми розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій, побудованої на таких основних принципах: індивідуального підходу, урахування потреб особистості у самоорганізації, самоефективності й саморозвитку; визнання пріоритету індивідуальності та самоцінності особистості; рефлексивності; цілеспрямованості; дотримання єдиних етичних принципів при наданні різних видів послуг; ефективності, передбачуваності і контролю; креативності; активності й автономії, науковості та ін.

Серед напрямів розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій виокремлено: інформаційний, діагностичний, розвивальний; рефлексивний. Програма розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій спрямована на поглиблення обізнаності щодо сутності самоефективності, шляхів її розвитку та ролі у майбутній професійній діяльності, формування ціннісного ставлення до самоефективності та розвитку спрямованості на досягнення успіху у навчально-професійній діяльності, здатності управління подіями, здатність до прояву самоефективності у професійній діяльності завдяки впевненості у своїй здатності бути успішним у соціономічній сфері. Кожна сесія має свою специфіку і містить теоретичний та практичний компоненти, які дозволяють отримати інформацію, опанувати нові інструменти розвитку самоефективності та набути досвіду їх використання у майбутній практичній діяльності.

Наукові джерела

- Балахтар, В. В. 2015. *Соціально-психологічний тренінг і маніпуляція*. Вижниця : Черемош. Балахтар, В. В. 2017. *Педагогіка і психологія у соціальній роботі*. Київ : Талком.
- Балахтар, В. В. 2018. Рефлексія як чинник професійно-особистісного становлення фахівців у сфері соціальної роботи. Психологічний часопис: 8(18), 9-23. С. Д. Максименко (Ред.).
- Балахтар, В. В. 2018. Самоефективність як індикатор становлення особистості фахівця з соціальної роботи як професіонала. Молодий учений: 9(61), 165-170.
- Балахтар, В. В. 2018. Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на формування професійної компетентності особистості фахівця соціальної роботи. Інформаційні технології і засоби навчання: 66(4), 93-104. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2066/1365>.
- Балахтар, В. В. 2019. Психологія становлення особистості фахівця з соціальної роботи. (Дисертація). Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ.
- Балахтар, В. В. 2019. Програма «Соціально-психологічний супровід становлення особистості фахівця з соціальної роботи на рівнях первинної і вторинної професіоналізації». Психологічний часопис: 11 (5), 49-71. С. Д. Максименко (Ред.).
- Бандурка, О. М., Соболев, В. О. 2000. Теорія та методи роботи з персоналом в органах внутрішніх справ. Харків : Вид-во Ун-ту внутр. справ.
- Бондарчук, О. І. 2015. Організаційно-професійні особливості самоефективності керівників освітніх організацій. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України: 27, 57-69.
- Бондарчук, О. І. 2015. Роль самоефективності менеджерів організацій у розвитку організаційної культури освітніх організацій. Психологічні детермінанти розвитку організаційної культури: монографія, 138-166.
- Бондарчук, О. І. 2016. Модель особистісного зростання майбутніх фахівців. Тези I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (з міжнародною участю) «Особистісне зростання: теорія і практика»: 9-12.
- Бондарчук, О. І. 2018. Соціальна самоефективність педагогічних працівників як чинник психологічної безпеки освітнього середовища. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету й Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Серія: «Психологічні науки: проблеми і здобутки: 2(12). Київ: КиМУ, 5-24.
- Боровинська, І. Є. 2017. До психологічного розуміння понять «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність». Науковий вісник Херсонського державного університету: 3(2), 142-148. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2017_3%282%29__26
- Бояринцева, А. В. 1995. Мотивационно-когнитивные характеристики личности молодого предпринимателя: диссертация. Москва.
- Булах, І. С., Долинська, Л.В. 2005. Вихователь-студент: психологія міжособистісних взаємодій. Київ: Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова.

- Возна, Ю. 2017. Проблеми професійної підготовки фахівців соціальної сфери у контексті досвіду світових освітніх систем. Молодь і ринок: 10, 46-50. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_10_11
- Гайдар, М. И. 2008. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореферат диссертации. Воронеж.
- Геодакян, В. А. 1989. Теория дифференции полов. Человек в системе наук: 171.-189.
- Гончаренко, С. У. 2011. Український педагогічний словник. Рівне : Волинські обереги.
- Деркач, А. А., Зазыкин, В. Г. 2003. Акмеология. Санкт-Петербург : Питер.
- Казанжи, М. Й. 2020. Самоздійснення особистості: сутність і специфічні характеристики. Науковий вісник Херсонського державного університету: 1, 27-33
- Зеер, Э. Ф. 2005. Психология профессий. (3-е изд., перераб. и доп.). Москва : Академический Проект, Фонд «Мир».
- Карпов, А. В. 2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. Психологический журнал: 24 (5), 45-57.
- Красноярцева, О. М., Кабрин, В. И., Муравьева, О. И., Подойнищина, М. А., Чучалова, О. Н. 2014. Психологические практики. Томск : Издательский Дом ТГУ.
- Креденцер, О. В. 2016. Підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності. Організаційна психологія. Економічна психологія: 1(4). 51-60.
- Кокур, О. М. 2016. Чинники професійного самоздійснення особистості (статеві особливості). Актуальні проблеми психології: 16. <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i16/10.pdf>
- Корсини, Р. & Ауэрбах А. 2006. *Психологическая энциклопедия*. СПб. : Питер.
- Кревська, О. В. 2018. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості: дисертація. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Луцьк.
- Мушегов, О. М. 2016. Особливості самоефективності педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів. Організаційна психологія. Економічна психологія: 2-3, 97-103. http://nbuv.gov.ua/UJRN/orpher_2016_2-3_15.
- Онопрієнко-Капустіна, Н. В. 2016. Психологічні проблеми розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб у процесі професійної підготовки. Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: Тези Всеукраїнської науково-практичної конференції: 75-77. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari>
- Онопрієнко-Капустіна, Н. В. 2017. Афективно-ціннісна складова самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб. Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції: 84-85. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». <http://umo.edu.ua/konferenciji>.
- Онопрієнко-Капустіна, Н. В. 2018. Гностично-рефлексивна складова самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб. Психолого-педагогічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції: 96-98. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. <http://umo.edu.ua/konferenciji>
- Онопрієнко-Капустіна, Н. В. 2019. Гендерно-вікова та освітньо-професійна специфіка самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб. Правничий вісник університету «КРОК»: 36-37, 128-134. Київ : Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК».
- Онопрієнко-Капустіна, Н. В. 2019. Психологічні особливості самоефективності фахівців соціальних служб. Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: 9(12), 413-426, Київ: ПП Лисенко.
- Онопрієнко-Капустіна Н. В. 2021. Психологічні особливості розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб у процесі професійної підготовки: дисертація. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. 235 с.
- Паламар, О. М. 2015. Рефлексивний і пізнавальний аспекти психологічної компетентності тифлопедагога. Проблеми сучасної психології: 29, 442-456. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_29_41
- Панфилова, А. П. 2003. Игротехнический менеджмент. Санкт-Петербург. 536 с
- Пачковський, Ю. Ф. (Ред.). 2009. Соціологія і психологія. К.: Каравела.
- Рикель, А. М. 2011. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1. Психологические исследования: электр. науч. Журнал: 2 (16). <http://psystudy.ru>
- Рогов, Е. И. 2002. Настольная книга практического психолога. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС.
- Artino, Anthony R. Jr. 2012. Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*. May: 1(2), 76–85. doi: [10.1007/s40037-012-0012-5](https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5) Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3540350>
- Bondarchuk O., Balakhtar V., Gorova O., Lytvynenko N., Pinchuk N., Shmanko O., Kiv A., Oleksiuk V. (2021). *Features of responsibility of future specialists of the socioeconomic professions as an indicator of their digital competence* Proceedings of the 2nd Workshop on Professional Development in the Digitized Society: Current Trends (PDDig-2021). Kyiv, Ukraine-Israel, November 11-12, 202-222. URL <https://aet.easyscience.education/2020/draft/paper30.pdf>

Pinchuk N. I., Pinchuk O. I., Bondarchuk O. I., Balakhtar V. V., Balakhtar K. S., Onoprienko-Kapustina N. V., Shyshkina M. P., Kuzminska O. H. 2021. Personal indicators of occupational stress of employees working remotely in a pandemic quarantine Proceedings of the 2nd Workshop on Professional Development in the Digitized Society: Current Trends (PDDig-2021). Kyiv, Ukraine-Israel, November 11-12, 133-146. URL <https://aet.easyscience.education/2020/draft/paper24.pdf>

Bandura, A. 1977. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*: 84 (2), 191-205.

Bandura, A. 2004. Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Educ Behav*: 31(2), 143–164

Bandura, A. 2012. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*: 38, 9-44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Bouffard T., Bouchard, M., Goulet, G., Denoncourt, I. & Couture, N. 2005. Influence of achievement goals and self-efficacy on students' self-regulation and performance. *International journal of psychology*: 40 (6), 373-384.

Clearly, T. J. & Zimmerman, B. J. 2006. Adolescents' development of personal agency: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Self-Regulatory Skills, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 45–69. [https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Zimmerman Cleary Ado Ed5.pdf](https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Zimmerman%20Cleary%20Ado%20Ed5.pdf)

Dustin, D. (2016). *The McDonaldization of social work*. Routledge.

Jaiswal, N. J. & Dhar, R. L. 2015. Transformational leadership, innovation climate, creative self-efficacy and employee creativity: A multilevel study. *International Journal of Hospitality Management*: 51, 30-41.

James, A. 2004. The McDonaldization of Social Work—or “Come Back Florence Hollis, All Is (or Should Be) Forgiven”. *Reflecting on social work—Discipline and profession*: 37-54.

Jaussi, K. S. & Randel, A. E. 2014. Where to look? Creative self-efficacy, knowledge retrieval, and incremental and radical creativity. *Creativity Research Journal*: 26(4), 400-410.

Lee, W., Lee, M. J. & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.

Maddux, J. E. 2012. Self-efficacy: the power of believing you can. *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2nd edn). Shane, J.L., Snyder, C.R. (Eds). <https://doi:10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0031>

Mastenbroek, N.J.J.M., Jaarsma, A.D.C., Scherpbier, A.J.J.A. 2014. The role of personal resources in explaining well-being and performance: A study among young veterinary professionals. *European Journal of Work and Organizational Psychology*., 23(2), 190-202.

Miles, E. W. & Maurer, T. J. (2012). Advancing validity of self-efficacy in negotiation through focusing at the domain level. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*: 85 (1), 23-41.

Salanova, M., Lorente, L. & Martinez, I. M. 2012. The dark and bright sides of self-efficacy in predicting learning, innovative and risky performances. *The Spanish Journal of Psychology*: 15(3), 1123-1132.

OECD 2019. “Students’ self-efficacy and fear of failure”. PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/2f9d3124-en>

Onoprienko-Kapustina, N. V. 2018. Motivative factors of self-efficacy of future social service specialists. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України*: 9(11), 470-480, Київ; Ніжин : ПП Лисенко.

Onoprienko-Kapustina, N. 2020. Main theoretical approaches to the study of the problem of self-efficiency of a social services specialist's individuality. *Психологічний часопис: С. Д. Максименко (Ред.)*. 6(1), 187-195. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Onoprienko-Kapustina, N. 2020. Self-efficacy development programme of future social services specialists: contents, procedures, testing online. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*: 38 (2), 170-175. <https://doi: 10.33531/farplss.2020.2.32>

Schunk, D. H., Di Benedetto, M. K. (2015). Self-efficacy: education aspects. In: Wright JD, editor. *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*: 2nd edition, 515-521.

Wang, J., Wei, C., Harada, K. & Minamoto, K. 2010. Applying the social cognitive perspective to volunteer intention in China: the mediating roles of self-efficacy and motivation. *Health Promotion International*. <https://academic.oup.com/heapro>

РОЗВИТОК САМОЕФЕКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Балахтар В. В.

Доктор психологічних наук, професор, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Онопрієнко-Капустіна Н. В.

Кандидат психологічних наук, м. Київ, Україна

Анотація. Представлена програма зумовлена актуалізацією потреби у підвищенні рівня професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, які спроможні успішно реалізувати професійну діяльність, бути переконаними у власних потенційних можливостях щодо конструктивного вирішення складних ситуацій надання підтримки та допомоги, що, в свою чергу, зумовлює розвиток їх самоефективності. Саме тому майбутнім фахівцям соціономічних професій варто набути самоефективності, що дозволить їм бути переконаними у власних потенційних можливостях, спроможними успішно реалізувати майбутню професійну діяльність у соціономічній сфері

Мета програми: сприяння розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій задля досягнення ними професійного «акме» у майбутній роботі. Задля досягнення визначеної мети були окреслені і виконані у певній послідовності наступні завдання: 1) розробити модель розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій; 2) урахувавши складові моделі, розробити і впровадити програму, яка сприятиме розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій задля досягнення ними професійного «акме» у майбутній роботі.

В основу моделі покладено акмеологічний підхід як базис для досягнення майбутнім фахівцем соціономічних професій вершин його професіоналізму, компетентності, враховуючи особистісно-ціннісні позиції з проекцією на постійне професійно-особистісне зростання, самоефективність і самореалізацію впродовж життєвого шляху. При цьому самоефективність розглядаємо як важливий чинник досягнення майбутніми соціальними фахівцями професійного «акме» у процесі роботи, що потребує розвитку в спеціально організованому психологічному навчанні. Створення моделі розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціономічних професій передбачало врахування закономірностей і механізмів розвитку особистості на ступені її професійної зрілості і слугує, методологічним інструментарієм, що забезпечує організацію умов задля досягнення високого ступеня самоефективності, професіоналізму у сфері професійної діяльності і прояву майбутніми фахівцями соціально-значущих та креативних якостей; визначення принципів, змісту, складових, етапів, методів і форм, а також очікуваного результату

Ключові слова: самоефективність, майбутній фахівець соціономічної сфери, моделі розвитку самоефективності, програма розвитку самоефективності.

РОБОТА ІЗ СЕКСУАЛЬНІСТЮ В ПОЗИТИВНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ

Павленко Т. В.

Кандидат психологічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
ORCID.ORG/0000-0001-9926-728X

Працюючи з різними запитами клієнтів, психологи та психотерапевти стикаються з симптоматикою, аналіз якої призводить до теми сексуальності, про яку, зазвичай, клієнт соромиться говорити. І навіть тоді, коли напрямок роботи було визначено (виявлено запит, пов'язаний з реалізацією сексуального бажання, хоча клієнт прийшов первинно з іншою, більш безпечною для нього тематикою), особистість зазнає труднощів у вербалізації свого «болю» та відчуття його в тілі. Проаналізувавши підходи до визначення поняття сексуальності та сексуальна поведінка, а також напрямки роботи з проблемою, нами було визначено позитивну психотерапію як метод, який є одним ефективних методів роботи із заявленим нами питанням.

1. Теоретичний аналіз проблеми

Дослідженням сексуальної поведінки займалися такі вчені як М. Фуко, С. Діденко, І. Кон, В. Москаленко, Н. Злобін, Є. Омельченко, Ю. Жданов та інші. Ця проблема є досить актуальною сьогодні, так як після тривалого періоду уникнення цієї теми, виникла потреба формування конструктивного ставлення особистості до себе, свого тіла та своїх сексуальних проявів. Важливо підвищити рівень розвитку сексуальної культури, позитивного ставлення до своєї статі, коригувати деструктивні погляди на сексуальну поведінку у людей, незалежно від віку і соціальної групи. Проблема вивчення сексуальної поведінки охоплює не лише формування ставлення до свого тіла, а й емоційний, діяльнісний та інтелектуальний компоненти.

Для більш глибокого визначення проблеми, важливо дати визначення поняття «сексуальність». Всесвітня Організація Здоров'я визначає сексуальність як центральний аспект людського життя, що включає в себе стать, гендерні ідентичності, сексуальну орієнтацію, вміння отримувати задоволення та реалізувати функцію розмноження. Сексуальність знаходить своє вираження в бажаннях, думках, переконаннях, поведінці, стосунках, реалізації різних ролей. Окрім того, важливо враховувати сукупність біологічних, психофізіологічних та емоційних переживань, що пов'язані з задоволенням статевого потягу. Людина народжується з певним фізіологічним сексуальним потенціалом, далі сексуальність формується вже в рамках індивідуального життєвого досвіду. У цілому ж, сексуальність людини обумовлена інтегрованою взаємодією біологічних, психічних і соціокультурних факторів. За визначенням В. А. Гупаловської, людська сексуальність – це явище, обумовлене об'єктивними і суб'єктивними аспектами, внутрішньоособистісними та позаособистісними факторами, які включають сукупність біологічних, психологічних, соціальних, культурних процесів, пов'язаних із проявом та задоволенням статевої функції (Гупаловська В. А., 2014). Г. Аммон зазначає, що конструктивна сексуальність – це здатність до встановлення зрілого партнерського симбіозу як взаємно збагачувального єднання самодостатніх особистостей, спрямованого на «відкриття» партнера, відчуття його унікальності, а також безумовне тілесне, душевне і духовне злиття. Таке єднання не обумовлене виключно біологічними потребами, вільне від рольових фіксацій і страхів, що допускає можливість виходу з нього без руйнівного почуття провини і переживання втрати (Татенко В. 2011).

І. С. Кон вважає, що сексуальність – це площина людського життя, де, зважаючи на стать, гендерні особливості, сексуальну просвіту та статево виховання, сексуальну орієнтацію, репродуктивну функцію та інше, особистість проявляє себе у розрізі поведінкового, емоційного та ціннісно-смыслового аспектів, які наповнені психологічними складовими: інстинктами, потягами, бажаннями, мріями, фантазіями,

вподобаннями, уявленнями, емоціями, еротизмом, задоволенням, спрямованістю тощо. Численні психологічні праці доводять факт наявності значної кількості відмінностей чоловічої та жіночої сексуальності. Ці відмінності, передусім, пов'язані з репродуктивною функцією. Дослідники у сфері сексуальності відзначають, що чоловіча сексуальність за численними параметрами відрізняється від жіночої (Кон І. С., 2009).

Сексуальність складається з таких компонентів:

- біологічна стать - сукупність ознак, таких як статеві хромосоми, статеві гормони, статеві клітини, зовнішні та внутрішні статеві органи, вторинні статеві ознаки;
- гендерна ідентичність — відчуття приналежності до певного гендеру, який не обов'язково збігається з біологічною статтю;
- гендерна соціальна роль — поведінка в суспільстві, що відповідає культурним нормам даного суспільства, що наказує ту чи іншу «типово чоловічу» або «типово жіночу» поведінку;
- сексуальна орієнтація - емоційний, романтичний і чутливий потяг до людей протилежної статі (гетеросексуальна орієнтація), своєї статі (гомосексуальна орієнтація) або обох статей (бісексуальна орієнтація) або відсутність будь-якого потягу (асексуальна орієнтація);

- сексуальна ідентичність - ототожнення себе з людьми, які мають ту чи іншу сексуальну орієнтацію, усвідомлення себе як людини певної орієнтації (Кон І.С.)

М. Волєн і Дж. Шмідт вважають, що в основі сексуальної поведінки лежить сексуальна мотивація. Сексуальна мотивація визначається як схильність до реагування певним чином на певні подразники. Вона виникає на основі двох компонентів: 1) вроджених біофізіологічних особливостей, які змінюються в процесі онтогенезу; 2) набутих особливостей, які з'являються в результаті навічання і є узагальненням усього комплексу життєвого сексуального досвіду людини. Людина реалізує свою сексуальність через сексуальну поведінку, яка є важливою складовою стосунків між партнерами, отримання приємних відчуттів, підтримання почуття особистої гідності та особистого здоров'я. С. В. Діденко визначає сексуальну поведінку як дії, спрямовані на стимуляцію сексуального збудження або розширення сексуальної активності через зміни сексуальних реакцій та підвищення сексуальної чутливості (Діденко С., Козлова О. 2009). Деякі вчені визначають сексуальну поведінку як всі типи поведінки, які спрямовані на вивчення свого тіла, тіла інших людей, сексуальної ідентичності та мають на меті отримання сексуального задоволення (Hellemans, 2006).

Таким чином, ми бачимо, що сексуальну поведінку можна розглядати з різних і, певною мірою, протилежних точок зору: як біологічно обґрунтований і керований біологічний процес, на який можна позитивно чи негативно вплинути в дитинстві; сексуальність є соціальною конструкцією, що визначається структурою навколишнього суспільства (Stokes, M., 2007). Враховуючи все, зазначене вище, під сексуальною поведінкою в цій статті розуміємо можливість особистості безпечно для себе та оточуючих та із задоволенням реалізувати свої сексуальні потреби. Ми не обмежуємо сексуальну поведінку лише тілесним аспектом, а додатково аналізуємо емоції особистості щодо себе та партнера, фантазії про процес та себе в ньому. Тобто, про конструктивну сексуальну поведінку ми можемо говорити у випадках реалізації сексуального збудження особистістю у всіх 4 сферах (Павленко, 2021).

У нормі сексуальна поведінка людини спрямована на самозадоволення, однак вона ще повинна стимулювати спільну сексуальну поведінку. Тому складовими її є вияв індивідуальної сексуальної активності і сприймання ним спрямованої на нього сексуальної поведінки іншого індивіда (Діденко С., Козлова О. 2009). Сексуальна поведінка, яка супроводжується задоволенням, розвивається за принципами позитивних підкріплень, що формують умовно-рефлекторні зв'язки. У становленні та розвитку сексуальної поведінки важливу роль відіграють умови формування поведінкових стереотипів. Так, оргазм може наставати як нагорода або підкріплення. В одних випадках поведінка первинно підкріплена оргазмом, в інших - позитивні умови можуть формувати специфічну сексуальну поведінку навіть тоді, коли вона не буде підкріплена оргазмом. Поведінка, наслідком якої є покарання або фізичний чи моральний біль, руйнує взаємини між партнерами (Діденко С., Козлова О. 2009).

Поведінка, яка здається сексуальною, у своїй основі може і не мати сексуальної спрямованості (проституція; мастурбація, що має на меті звільнення від фізичного або психологічного болю). Отже, сексуальна поведінка може мати мотиваційний компонент, який спрацьовує на двох рівнях: 1) мотивованість людини на сексуальні пустащі без попередньої сексуальної активності або спрямованості; 2) формування сексуального потягу на основі сексуальної поведінки з використанням енергії для досягнення бажаного або утримування від нього.

Спираючись на власний досвід роботи з проблемою та на теоретичні матеріали С. Діденко, ми було побудували таблицю, яка ілюструє прояви інтимних стосунків у житті людини, їх мету, та включення партнера в ці стосунки (табл 1).

Прояви інтимних стосунків у житті людини

Прояв інтимних стосунків	Мета інтимних стосунків	Включення партнера в стосунки
Релаксація	Розрядка статевої напруги, фізіологічне задоволення	Не залежить від конкретного партнера, може досягатися і шляхом мастурбації.
Прокреація	Метою сексу є народження дитини.	Може включати партнера (наприклад, прив'язати до себе іншого за допомогою дитини) або не включати, коли метою є лише зачаття дитини.
Рекреація	Головне при цьому - відчуття насолоди. Для цього партнери можуть задіювати ігрові аспекти сексу, беручи до уваги бажання, почуття.	Здебільшого партнер включений в стосунки.
Пізнання	За таких інтимних стосунків людина задовольняє свою статеву допитливість.	Здебільшого партнер включений в стосунки.
Комунікація	У такому разі секс слугує засобом подолання самотності, злиття двох самотніх в одне ціле.	Партнер включений в стосунки.
Сексуальне самоствердження	Притаманне юнакам або дорослим, які невпевнені у своїх сексуальних можливостях.	Партнер включений в стосунки.
Засіб для досягнення позасексуальної мети	Людина може отримати матеріальну вигоду, змінити своє соціальне становище, статус.	Партнер включений в стосунки
Засіб підтримання певного ритуалу	Сексуальні стосунки та їх прояви виступають як спосіб підтримання стабільності чи близькості в стосунках. Наприклад, поцілунки перед виходом з дому.	Партнер включений в стосунки.
Компенсація	Виникає за відсутності справжньої емоційної близькості.	Здебільшого партнер включений в стосунки.

Також варто звернути увагу на розлади сексуальної поведінки, які в деяких випадках можуть знаходитись поза межами компетенції психолога, і мають розглядатись лікарем-психіатром. Сексуальні розлади - відсутність чи зниження сексуального інтересу, бажання до певного об'єкта (наприклад, дружини) або загалом. Парафілії (статеві збочення) - види нетипового сексуального інтересу, за винятком інтересу до генітальної стимуляції з приголосною статевозрілою людиною. Про сексуальний розлад ми можемо говорити в наступних випадках: має на увазі порушення своєї емоційної та фізичної безпеки; передбачає порушення емоційної та фізичної безпеки іншої людини (Павленко, 2021).

Спираючись на класифікацію О. О. Каденка та особисті напрацювання, ми можемо об'єднати сексуальні розлади в такі групи: 1) первинні – самостійні патології без фізичного порушення; зазвичай це симптоми, які повторювалися неодноразово протягом усього життя і несуть в своїй основі переживання певної емоції чи стану; 2) вторинні - має на увазі наявність фізичних порушень, зокрема і психіатричних; 3) емоційні та образні; це нав'язливі фантазії, думки та емоції, які виникають по відношенню до партнера, його та своєї сексуальності. Наприклад, ненависть до партнера та страх перед близькістю, страх втрати контролю над ситуацією, як наслідок відсутність оргазму, створення образу «чоловіка - зрадника» або «себе як занепакої жінки».

Важливо розуміти, що більшість сучасних теорій відносять до збочень нестандартні способи задоволення сексуального збудження. І коли до нас приходять клієнт, нам важливо розуміти, що той чи інший спосіб має місце, поки є фізично і емоційно безпечним для нього та оточуючих. Тобто, статевий контакт двох дорослих людей може мати нестандартним способом задоволення сексуального бажання, але не сексуальним збоченням. Тим не менш, якщо перший досвід виникає у процесі або в результаті травму вальної події, то часто є проблемою для клієнта, тому ми називатимемо їх невротичними сексуальними розладами. До цієї групи ми можемо віднести такі прояви:

- Гомосексуальність – емоційний та сексуальний потяг до партнера своєї статі, що впливає на соціальну поведінку особистості та почуття ідентичності. Цей момент ми можемо вивчати в контексті теорії еволюції, коли статева орієнтація закладається ще у внутрішньоутробний період (у світі тварин є відсоток гомосексуальних особин, мета яких доглядати нащадків у групі, а також регулювати чисельність особин в середовищі) і в контексті психології, коли травматичний досвід особистості вказав напрямок розвитку

сексуальності. У цій статті ми говоримо про останній варіант. В історії клієнтів- гомосексуалістів зустрічаю такий досвід: агресія від батька своєї чи протилежної статі, емоційний інцест від батька протилежної статі, спокуса, використання дитини у заміщенні ролі чоловіка (пам'ятаємо, що це лише орієнтовні причини).

- Латентна гомосексуальність - вид переживання, коли у клієнта витісняються позиви до одностатевого контакту, при цьому він легко може підтримувати гетеросексуальні відносини. Дуже часто цей тип поведінки можна сплутати з безладними статевими зв'язками. Наприклад, є дві подружки, які відчувають сексуальний потяг одна до одної, але ці потяги витісняються, тому вони починають заглядатися на чоловіків одна одної з метою пережити ті самі відчуття, що й друга, щоб відчути близькість та зняти напру. Тобто, бажаючи сексу з подругою, друга жінка почне добиватися цього із її партнером.

- Епізодичний трансфестизм – періодична необхідність перевдягатися в одяг протилежної статі. Іноді може доповнюватись фетишизмом. Цей тип невротичного розладу я часто порівнюю із зажорами внаслідок стресу. Переживання внутрішнього конфлікту, вплив оточуючих можуть викликати в клієнта ті чи інші переживання, які можна дозволити шляхом перевдягання в одяг протилежної статі. В історії таких клієнтів я часто помічаю фактичний чи емоційний інцест.

- Фетишизм – сексуальне збудження до певного об'єкта або частини тіла, що часто передбачає сексуальну розрядку. Окремо варто виділити фетишизм за обставин, тобто, збудження та сексуальна розрядка можливі лише у разі відповідності зовнішніх обставин внутрішнім фантазіям. У разі яскраво виражений контроль та тривога. Фетишизм розвивається в період годування груддю та привчання до туалету. Ключовим моментом може бути обман дитини матір'ю, її сильна тривога, уникнення малюка або годування малюка навіть коли йому не хочеться, при цьому відмова від інших способів турботи. Фантазії про речі та контроль над нею дозволяють вже дорослій особі відчувати себе коханим і в безпеці.

- Приміряння ролі іншої статі – цей варіант може бути схожий із ситуативним трансексуалізмом, проте останній частіше пов'язаний із речами. Прикладка ролі іншої статі, можливо, пов'язана з конкретною людиною і має на увазі успадкування її поведінки, способу життя, професійних та особистих інтересів, у тому числі сексуальних. Зазвичай в історії таких клієнтів відсутня особистісна опора, страх помилки, страх зробити неправильний вибір і бути покараним (що може бути пов'язане із садизмом та мазохізмом), проблеми із сепарацією від впливового батька.

- Груповий секс – статевий акт за участю трьох і більше партнерів (у деяких випадках має на увазі латентний гомосексуалізм: покликати подругу для чоловіка, щоб самій зайнятися з нею сексом). Цей варіант сексуальної поведінки обтяжується маніпуляціями та сексуальною модою. Тобто, іноді особистість справді хотіла б реалізувати сексуальне бажання таким чином, але є й випадки тиску одного партнера на іншого з метою «похвалитися перед друзями», або знаючи, що партнер не погодиться, показати його як «недостатню усвідомленість», розкутість та маніпулювати цим моментом. Тому, працюючи з клієнтом, важливо дізнаватися мотиви його поведінки та готовність прийняти відповідальність за свій вибір, а не виправити партнера.

- Садизм та мазохізм – ці типи поведінки ми розглянемо нижче в парафілії, тому що їх можна віднести і до невротичних розладів, коли процес задоволення проходить як через обопільну згоду, так і має місце вплив на людину, яка проти подібного способу задоволення сексуального бажання.

- Свінгерство – обмін партнерами в парах з метою збудження, отримання нового сексуального досвіду та вирішення інших сексуальних завдань у парі. Часто може нести у своїй основі додаткові розлади як вуаеризм (бажання піддивитися як інші займаються сексом), латентний гомосексуалізм, підсвідома необхідність пережити конкуренцію за свого партнера та інше. Конструктивною ця сексуальна поведінка є за умови, що партнери пішли на цей крок за власною згодою, а не під тиском почуття провини, страху та інших деструктивних переживань.

Тепер більш детально розглянемо парафілії, або як їх ще називають – сексуальні збочення. Зазвичай вони мають стійкий характер, не враховують бажання другої особи, не мають на увазі генітальної стимуляції (або вона можлива лише тоді, коли реалізовано умову парафілії), часто є кримінальними. Більш детально пропоную вивчити цей момент у таблиці 3.

Таблиця 2

Класифікація парафілії (Павленко, 2021)

Парафілії	Визначення
За об'єктом	
Педофілія	хворобливий потяг до осіб, які не досягли сексуального розвитку (дітей) або перебувають на ранній його стадії
Ефебофілія	сексуальний потяг до підлітків
Зоофілія	сексуальне бажання спрямоване на тварин
Некрофілія	сексуальна тяга к трупам (іногда может включать в себя фетишизм)

Геронтофілія	потяг до осіб похилого віку
Інцест	сексуальний потяг між близькими родичами іноді може включати відмову згоди з боку одного з учасників; травматичний вплив має і емоційний інцест.
За способом	
Телефонна скатологія	задоволення сексуального інтересу шляхом спілкування телефоном
Німфоманія	патологічно підвищений статевий потяг у жінок, що характеризується постійною сексуальною незадоволеністю
Вуаєризм	сексуальна девіація, що характеризується спонуканням підглядати за людьми, що займаються сексом або «інтимними» процесами: роздягання, прийняття ванни або душу, сечовипускання
Садомазохізм	досягнення статевого задоволення за допомогою душевного або фізичного страждання, яке завдає партнеру або самому собі в процесі партнерських взаємин
Ексібіціонізм	досягнення сексуального збудження шляхом демонстрації статевих органів, як правило, незнайомим людям
1. Садистичний	1. Демонстрація статевих органів з метою залякати іншу людину або завдати їй незручності
2. Мазохістичний	2. Демонстрація статевих органів з метою отримання покарання від оточуючих
Проституція	досягнення сексуального збудження та розрядки лише шляхом вступу чоловіка чи жінки у сексуальні контакти з особами своєї чи протилежної статі за винагороду
Фрототеризм	сексуальне збудження та задоволення досягаються за допомогою тертя статевих органів через одяг про сторонню людину в місцях скупчення людей
Гіпоксифілія	удушення себе особисто або за допомогою когось, щоб посилити своє сексуальне задоволення.

Отже, сексуальна поведінка є складним феноменом, який не можна звести лише до фізіологічних процесів, емоційних реакцій, ситуативних дій, його потрібно розглядати в системі загальних регуляторних механізмів особистості.

2. Позитивна психотерапія в роботі із сексуальністю

Для вивчення, діагностики та терапії сексуальної поведінки існує багато терапевтичних методів, серед яких варто відмітити позитивну психотерапію. Ми обрали цей метод з таких причин: дозволяє не лише надати психологічну допомогу, але й має на меті педагогічний, соціальний та просвітницький аспект; метод має зрозумілу структуру і широкий набір технік, які можуть використовуватись не лише психологами, а й звичайними людьми для самопомоги; підходить для використання в будь-якій культурі; завдяки роботі з досвідом особистості дає змогу глибоко зрозуміти внутрішні конфлікти, пов'язані із сексуальністю, причини їх виникнення та опрацювання.

Метод позитивної крос-культурної психотерапії — метод психотерапії, офіційний початок якому у 1968 році дав німецький вчений, перс за походженням, Носсрат Пезешкіан, своїми ґрунтовними крос-культурними дослідженнями людського здоров'я та міжособистісного благополуччя. Метод базується на уявленні про людину та її природу, згідно з яким кожна людина є не лише носієм та автором проблем і конфліктів, але й носієм здібностей та автором можливостей зміни життя на краще. Основна мета позитивної психотерапії як методу полягає в тому, щоб допомогти людині не загубитися у потоці стрімких змін і подій епохи, віднайти себе і повірити в те, що як пташка народжена для того, щоб літати, так і людина створена для щасливого життя. Результатом психотерапевтичного впливу виступає зміна точки зору клієнта на свою хворобу і як наслідок – нові можливості у пошуках резервів у боротьбі із недугою. Н. Пезешкіан вважав, що усі явища, усі події мають дві сторони “+” і “-”. У процесі психотерапії важливо вирішити:

1. Зі стану “-” перевести клієнта в стан “+”: “Що тобі дає ця ситуація”, “Від чого вона тебе вберігає?”, “Які ти бачиш у ній плюси?”, “Чи вона собі може бути корисною?” тощо; людина отримує можливість стати “над ситуацією”, подивитися на неї збоку, трохи відсторонитися – з'являються сили, знаходяться ресурси, тобто розпочинається шлях зцілення (Пезешкіан Н. 2006).

2. Розвиток надії і самопомоги. Важливо, аби клієнт вірив у те, що кожна людина від початку наділена здібностями, які допомагають їй вирішувати проблеми. Клієнт повинен виявити у собі ці здібності, розкрити їх, віднайти допоміжні ресурси, навчитися на них спиратися. Клієнт здоровий тоді, коли самостійно може справлятися із своїми труднощами. Тут можна використати вислів Н. Пезешкіана: “Тобі потрібна рука допомоги? Подивися, у тебе є своїх дві”.

3. Розуміння і проживання серцем того, що деінде, за межами власної культури (сімейної, позасімейної, субкультури, країни, нації) чинять по-іншому. Це, за баченням Н. Пезешкіана, є рухом вперед, розширює можливості і здібності при вирішенні проблеми. Тут можна використати вислів Н. Пезешкіана: «кщо хочеш мати те, чого ніколи не мав, зроби те, чого ніколи не робив».

Відповідно до моделі балансу чотирьох сфер життя, людина живе та розвивається у чотирьох сферах, які прагнуть до природного балансу: тіло, діяльність, контакти, фантазії (Малкіна-Пих І. Г., 2005; Мушкевич М. І., Чагарна С. Є., 2017).

Давайте розглянемо, як ми можемо спостерігати прояви сексуальної поведінки особистості в цих сферах.

Тіло (відчуття). Завдяки тілу, людина загалом сприймає себе. Тому, в залежності від того, як особистість ставиться до свого тіла, таке матиме і ставлення до себе. В основі сексуальної поведінки знаходиться тілесне збудження. Тобто, спостерігаючи за ставленням людини до себе під час збудження, ми маємо змогу спрогнозувати, з якими проблемами потрібно буде працювати в терапії не лише у відношенні із собою, а й із партнерами. Окремі характеристики відчуттів можуть бути конфліктними у зв'язку з подібного роду переживаннями.

Проблеми сексуальної поведінки стають зрозумілими при погляді на *концепції*, яких клієнт дотримується стосовно тіла загалом, окремих його органів та їх функцій, а також до здоров'я і хвороби. Вони визначають у загальному взаємозв'язку зі змістом конфлікту, чому одна людина, маючи сексуальне бажання, реагує своїм серцем, інша - шлунком, органами дихання, шкірою і т. д. і чому деякі люди «біжать» у хворобу, тоді як інші всіма силами заперечують фізичну слабкість і захворювання.

Так, деякі люди, відчувши сексуальне бажання, не прагнуть реалізувати його безпосередньо, а фантазують про наявність смертельної хвороби, йдуть «заїдати» це бажання або перенапрявляють його в діяльність.

Діяльність (розум). Цей вимір має особливе значення в індустріальному суспільстві, насамперед в американо-європейській культурах. Сюди ж належать способи становлення норм діяльності і їх включення в концепцію «Я». Мислення і розум роблять можливим систематично і цілеспрямовано вирішувати проблеми й оптимізувати діяльність. Можливі дві різноспрямовані реакції «втєчі»: а) втеча в діяльність; б) втеча від вимог діяльності. Тобто, людина буде або перенаправляти своє сексуальне бажання в різного роду діяльність (наприклад, прибирати будинок, малювати), або взагалі уникати партнера і будь-якого контакту з ним.

Контакти (традиція). Ця сфера має на увазі здатність встановлювати і підтримувати стосунки із самим собою, партнером, сім'єю, іншими людьми, групами, соціальними верствами і чужими культурними колами; ставлення до тварин, рослин і речей. Соціальна поведінка формується під впливом досвіду й отриманої спадщини (традиції), особливо це стосується становлення наших можливостей налагоджувати контакти. Існують соціально обумовлені критерії вибору, які ними керують: наприклад, людина чекає від партнера ввічливості, щирості, справедливості, акуратності, спільності певних інтересів і т. ін. і вибирає собі партнера відповідно до цих критеріїв. Тобто, на сексуальну поведінку особистості впливають також традиції суспільства і родини, в яких вона зростала. У певних випадках реалізація сексуального потягу можлива тільки тоді, коли варто заводити дитину або статевий акт розуміється як подружній борг, в інших випадках - це прояв любові, піклування один про одного. Для того, щоб краще зрозуміти ставлення особистості до себе як об'єкта із сексуальними потребами, варто звернути увагу на таку сферу життя як фантазії.

Фантазія (інтуїція). Можна реагувати на конфлікти, активізуючи фантазію, уявляючи вирішення конфліктів, представляючи в думках бажаний успіх або караючи і навіть вбиваючи в мріях людей, на яких накопичилася злість через те, що хтось був неправий або дотримується інших переконань. Фантазія та інтуїція можуть, наприклад, зрушувати творчі здібності і навіть задовольняти потребу при творчих пошуках і сексуальних фантазіях. У якості «особистого світу» фантазія відгороджує від травми вальних і хворобливих втручань дійсності і створює тимчасово комфортну атмосферу (наприклад, алкоголь, токсикоманія). Вона може не сприймати «погану справу» і хворобливий розрив з партнером, який відбувся; вона може однак також лякати, ставати сильною, роблячи дійсність нестерпною унаслідок проекції власних страхів. Так уява змішується із сприйняттям і веде до симптомів, які зустрічаються в шизофренії у вигляді маячних ідей. Щоб приборкати лякаючу, динамічну силу фантазії, деякі люди виробляють нав'язливу поведінку, немов надягають корсет, який їм допомагає втримати в кулаці загрозливі фантазії і захищатися від неконтрольованих сплесків почуттів. У цій сфері актуальні здібності як зміст фантазій також відіграють головну роль.

Чотири сфери переробки конфлікту можуть вже тут вказати терапевту на істотні аспекти розладу, які звичайно непомітні в круговерті звичайної медичної діагностики і терапії. Ця «четвірка» порівняна з якимись терезами, на чашах яких завжди повинне бути по 25 відсотків, щоб зберегти душевну рівновагу. Вирішальною для врівноваженого душевного стану є здатність мислити позитивно-творчо. Ця якість майже втрачена багатьма людьми, але її дуже легко відновити.

3. Чотири реакції «втєчі» від конфлікту в сексуальній сфері

Ці чотири реакції можна описати таким чином.

1) «Втеча» в хворобу (молочниця, аноргазмія, імпотенція та інші хвороби, які не дають можливості реалізувати свої сексуальні потреби).

2) «Втеча» в спілкування або самотність (флірт, але без продовження, «дружба» з чоловіками/жінками, але неможливість виходу на новий рівень, уникнення спілкування з протилежною статтю);

3) «втеча» в роботу (як тільки особистість відчуває сексуальне бажання, починає переорієнтовувати його в іншу діяльність, наприклад, прибирання);

4) «втеча» у фантазії (думки про зраду партнеру, про себе як погану людину, про партнера, який «тільки й хоче сексу» та інше).

Таким чином, працюючи із сексуальністю особистості, нам варто звертати увагу на такі моменти: ставлення особистості до тіла, його бажань та задоволення (спосіб розрядки напруги); ставлення до своєї статі та її ролі в сексуальній поведінці, а також статі партнера; фантазії клієнта, присутні під час роботи з клієнтом, і навіть сфери, де подібні стратегії поведінки можуть знайти свій відбиток.

На практиці клієнти, які свідомо не готові працювати з темою сексуальної поведінки, але підсвідомо прагнуть розповісти про це, приходять із запитом харчової поведінки, щодо грошей. У клієнтів ці теми асоціюються із задоволенням тіла та можливостями реалізації цих задовольень (як секс), збереженням контролю ситуації або самопокаранням (надмірне переїдання, саботаж фінансових можливостей тощо).

Зіткнувшись з опором клієнта, страхом і соромом говорити про секс і задоволення, пов'язане з ним, ми розробили та випробували на практиці техніку, де, як «говорячи» про симптом, виступає інший об'єкт. Завдяки цьому ми можемо вербалізувати досвід клієнта, який був отриманий ще в довербальний період (Шарф, 2009).

4. Техніки позитивної психотерапії для роботи із сексуальною поведінкою

Техніка «П'ятиступенева модель». Для подолання міжособистісних конфліктів позитивна психотерапія пропонує п'ятиступеневу стратегію: 1) дистанціювання (спостереження) – відмова від критики, від стереотипних оцінок; 2) інвентаризація (опис) – оцінка здібностей партнера як негативних, так і позитивних, характерних для самого клієнта або які є бажаними для нього; 3) ситуативне підбадьорення – підкріплення хорошої і правильної, з погляду клієнта, поведінки партнера; 4) вербалізація – вибір відповідної ситуації і стратегії обговорення проблеми з партнером; 5) розширення цілей – вибір нових цілей і сфер взаємодії з партнером з урахуванням його позитивних якостей і без перенесення негативного досвіду.

Техніка «Визнання компетентності клієнта». Техніка сприяє виявленню здійснюваних рішень, знайдених самим клієнтом.

Зразки запитань: «Припустимо, що ваш друг прийшов до вас із подібною проблемою за порадою. Що б ви йому сказали?»; «Яке з ваших власних рішень проблеми а сьогодні виявилось найуспішнішим? Що ще ви хотіли б спробувати зробити?»; «Чи можете ви скласти список шляхів вирішення проблеми, які ви випробували чи пропонували, але переконалися, що вони не є дієвими?».

Дистанціювання від конфлікту. На цьому етапі психотерапевт повинен допомогти клієнту відійти убік від тієї проблеми, яка закрила йому світло у віконці і заважає побачити реальний навколишній світ. Це нагадує центральну фігуру, яка закрила собою фон, який насправді більш гідний бути фігурою. Уточнюючи симптоматику, психотерапевт надає позитивну інтерпретацію наявним у клієнта розладам. Багатим арсеналом для мобілізації ресурсів клієнта є притчі і народна мудрість, які пропонуються в якості контрконцепцій. Притчі використовуються у позитивній психотерапії не довільно, а цілеспрямовано у межах п'ятиетапного лікування. Лише дистанціювавшись від хворобливої «роздутої» проблеми, тобто поглянувши на неї ніби з боку, «тверезими очима», клієнт зможе побачити її реальне (не таке вирішальне, як йому здавалося) значення. І лише тоді може продуктивно розпочатися наступна стадія – *опрацювання конфлікту*. Психотерапевтичний акцент: розвиток здібностей слухати і сприймати. Як учасники конфлікту члени сім'ї, як правило, втрачають дистанцію від власних суперечностей, нерозуміння суперечностей один одного спричиняє розвиток невротичних і психосоматичних розладів. Учасники конфлікту ведуть себе точно так, як та людина, яка стоїть перед картиною, майже торкаючись її носом. Вона бачить лише маленьку частину картини, зате дуже чітку картинку, така людина втрачає картину як щось ціле і разом з тим її зміст.

5. Авторські техніки для роботи із сексуальністю

Техніка «Людина - симптом», автор Тетяна Павленко

Мета: вербалізація тривожних і тілесних переживань клієнта, про які він забороняє чи соромиться говорити або усвідомлює цю потребу.

Інвентар: аркуш паперу формату А4, олівець.

Інструкція клієнту: Намалюйте свій симптом у вигляді якогось образу, з яким він у вас асоціюється. Коли ваш малюнок буде готовий у будь-якому зручному для вас місці на аркуші. Коли малюнок готовий, розпитайте клієнта про образ, який означає симптом. Для роботи можна скористатися такими питаннями:

- Що ви намалювали? Як ви знаєте зображення?
- Які фантазії у вас виникають під час розгляду малюнка? Що ви знаєте про це?
- Які емоції викликає у вас малюнок?
- Що ви відчуваєте в тілі, роздивляючись малюнок?
- Що вам хочеться робити, дивлячись на малюнок?

При роботі з клієнтами, з якими ми проводили роботу із сексуальністю, клієнти вони відчували сильне збудження та роздратування одночасно, поколювання в різних частинах тіла, фантазуючи про небезпеку та відчуваючи тривогу. Це озвучувалося як переживання забороненої спокуси.

Після того, як ви попрацювали з малюнком, переходимо до образу чоловічка, він таки дозволить нам звернути клієнта з реальності смислів його симптому. Орієнтовні питання для цього етапу:

- Що бачить чоловічок у вашому малюнку? Як він це розуміє?
- З якими життєвими обставинами він пов'язує цей малюнок загалом, які могли статися у житті будь-якої людини?

- З якими життєвими обставинами він пов'язує малюнок у вашому житті? Чому?

- З якими почуттями, на думку чоловічка, пов'язаний малюнок? З якими бажаннями та потребами?

- Розкажіть, що для вас означають такі слова чоловічка?

Таким чином ми виходимо на первинну травматичну ситуацію в житті особистості та «реальні» переживаннями клієнта в ній.

Техніка «Те, про що болить», автор Тетяна Павленко

Мета: робота з претензіями особистості до себе як до об'єкта із сексуальними потребами, визначення реальних сексуальних бажань, формування особистого бачення цього питання, робота зі сценарністю.

Інструменти: аркуші папері формату А4, ручка, простий олівець

Інструкція:

1. Запропонуйте клієнту записати стовпчиком всі претензії до себе як до сексуального об'єкта.

2. Після того, як клієнт створив список, попросіть його вибрати 3-5 пунктів, що викликають максимальний заряд емоцій.

3. Запропонуйте клієнту промалювати кожен із пунктів чином, який надходить. Образ не повинен бути людським. Малюнок виконувати на одному аркуші.

4. Після того, як малюнки готові, переходимо до аналізу. Для цього можете скористатися запитаннями, наведеними нижче.

Питання для аналізу окремих образів:

- Що ви намалювали? Чому це?

- Як цей образ відображає претензію, яку ви описали?

- Що вам хочеться розповісти про цей образ? А що хотіли б приховати?

- Що інші люди говорять про цей образ?

- А які висловлювання вам запам'яталися найбільше? Чому?

- Як усе, викладене вище, відображає вашу актуальну ситуацію?

І так з кожного малюнку.

Давайте проаналізуємо приклад образу «колода» (претензія до себе - я вважаю себе малоактивною в сексі).

Відповідь клієнта: Я намалювала колоду, тому що вона малоактивна, от і я така (ми ж з вами розуміємо, що колода не активна взагалі, вона просто лежить, це частина дерева). Я б хотіла сказати, що воно безініціативне, але йому добре, що воно так лежить. Інші, зазвичай, засуджують колоди через те, що вони просто лежать (що в принципі нормально для колоди, тобто засуджують його за те, що йому властиве). Я запам'ятала, що колись мій тато пиляв старі колоди та розводив вогонь для шашлику. Ось мені здається, я запам'ятала це тому, що це частина дерева, що вже віджила. Адже жива не годиться для вогню, а ось яка зіпсувалася, саме воно. З цього я згадала, що на початку своїх стосунків я була активною, як молоде дерево, а потім стала колодою. Хоча я розумію, що веду себе такою. Про колоду мені хлопець говорить. Тобто він що, спеціально називає мене колодою, старою мертвою частиною дерева, щоб спалити, добити?

Психолог. Або збудитись, розпалити свій вогонь, як це робив батько, коли смажив шашлики.

Питання для аналізу всього малюнка (тобто сукупності образів)

- Коли ви дивитесь на всі малюнки на аркуші, на що це вам схоже?

Що поєднує цей малюнок в єдину картину? Про що це вам говорить? Що це означає у вашому житті?

- Коли ви думаєте про цей (об'єднуючий момент), що спадає на думку? Розкажіть про це.

Як, на вашу думку, це впливає на розвиток ваших претензій до себе?

Які у всьому цьому є дозволи та ресурси, які ви раніше не помічали, та можете скористатися ними зараз?

Техніка «А мама може бути сексуальною?», автор Тетяна Павленко

Мета: робота із сексуальністю чоловіків та жінок після народження дитини.

Матеріали: пластилін звичайний або кінетичний із Китаю одного кольору, який вибере клієнт, аркуші паперу формату А4

Інструкція 1 клієнту:

З вибраного вами кольору пластиліну зліпіть свій запит. Ви можете ліпити у різні боки, розмазуючи пластилін або створюючи об'ємні фігури. Ви можете виконувати завдання стільки часу, скільки знадобиться.

Тільки після виконання інструкції 1 переходьте до інструкції 2.

Інструкція 2 клієнту:

Закривши очі, зліпіть на аркуші паперу ваш запит за допомогою вибраного пластиліну. Ви можете ліпити у різні боки, розмазуючи пластилін або створюючи об'ємні фігури. Головне правило: робити це із заплющеними очима. Працюйте зі своїм творінням, до того періоду, доки не вважатимете його готовим, і тільки після цього ви можете розплющити очі.

Питання для аналізу:

- Який із малюнків вам було простіше виконувати, чому?
- Що ви відчуваєте, дивлячись на перший малюнок? Чому?
- Що Ви відчуваєте дивлячись на другий малюнок? Чому?
- Щоб сказали інші люди, дивлячись на ваш перший малюнок? Чому? Що це означає у вашому житті?
- Щоб сказали інші люди, дивлячись на ваш другий малюнок? Чому?
- Як би ви назвали ваш перший малюнок? Чому? Що ця назва говорить про ваш запит, як відображає ситуацію?

- Що для вас означає виконана робота? Які почуття виникли? Які ситуації ви згадували у цей момент? Про що вони вам? Як ви їх зрозуміли свого часу? Як вони вплинули на вашу сексуальність зараз?

- Що ви можете зробити вже зараз для вирішення вашого запиту?

Зазвичай другий малюнок є «чеснішим» з боку клієнта по відношенню до своєї сексуальності, адже він виключає страх соціальної реакції. Тому клієнту пропонується завершити зустріч і як домашнє завдання подумати з приводу того, чим цей малюнок не подобається. На наступній консультації у вас буде список страхів та переживань вашого клієнта щодо своєї сексуальності, з якими ви зможете працювати далі.

Техніка «7 правил мого тіла», автор Тетяна Павленко

Мета: робота з розумінням потреб клієнта у тілесних ласках, турботі, реалізації бажань.

Інструкція:

1. Запропонуйте клієнту/тці відповіді на наступні запитання (на кожне питання має бути 3-5 варіантів):

- За які бажання ви найчастіше критикуєте своє тіло?

- Про які ваші тілесні бажання ви зазвичай говорите погано?
- Які ваші тілесні бажання намагаєтеся замінити «чимось конструктивним»?
- Які бажання вашого тіла зазвичай вважаєте «неправильними» або «поганими»?
- Які бажання тіла ви можете описати як «не я»?
- Про які ваші бажання тіла ви воліли б не думати?
- Які бажання ви хотіли б нав'язати своєму тілу?

2. Разом з клієнтом виберете те бажання тіла, яке траплялося вам найчастіше у відповідях. І тепер переходимо до аналізу цього бажання. Для цього ви можете використати такі питання:

- Як ви вважаєте, чому це тілесне бажання розглядається вами так часто? Який контент ви можете йому надати? Чому?

- Що ви знаєте про тілесні бажання? Що ви думаєте про них?
- Які думки у вас виникають, коли ви бачите чи розумієте, що інші люди реалізують це бажання?
- Що ви думаєте про себе, коли хочете реалізувати це бажання? Про що насправді ці думки?
- Що зміниться у вашому житті, якщо ви дозволите собі реалізувати це бажання? Про що це насправді?
- Які ресурсні моменти є у всьому тому, що ми сказали? Як ви можете скористатися цими відкриттями для себе?

3. Висновки. Зворотній зв'язок.

Техніка "Робота з фантазіями про родича", автор Тетяна Павленко

Мета: робота з актуальним станом, його сценаріями щодо симптому або патерну в сексуальній поведінці, пошук шляхів виходу. Техніка також підходить для роботи із комплексом симптомів, які мають одну причину.

Інструкція:

1. Запит.

2. Намалюйте ті органи, які на вашу думку стосуються вашого запиту (іноді коли ви прописали всі «хворі» органи, хочеться дописати ще той, який ніяк себе не проявляв, обов'язково дописується, ймовірно, він входить у цей симптомокомплекс).

3. На готових малюнках напишіть, із яким родичем у вас асоціюється той чи інший орган. Якщо вам хочеться дописати ще одного родича, вибирайте лише одного. На різних малюнках родичі можуть повторюватись.

4. Під кожним родичем напишіть приказки, які стосуються здоров'я в контексті цього органу, які згадуються при думках про цю людину.

5. Пофантазуйте, як ви розумієте метафору і як це розуміння впливає на ваше здоров'я. Запишіть це розуміння. Коли у вас буде зібрано записи, вивчіть, що спільного у всьому цьому? До якої стратегії щодо здоров'я це закликає? Як ви можете змінити це?

6. Якщо самому зміни продумати не виходить, проаналізуйте метафори знову з питанням «Виходячи з цього, як я можу ставитися до здоров'я, щоб одужати». Запишіть все знову і підкресліть всі безпечні та комфортні рішення, які з'явилися.

7. Висновки.

Висновки

Стан сексуальної культури суспільства суттєво впливає та формує сексуальні норми індивіда, його сексуальну поведінку, систему цінностей, заборон та правил. Потрібно зазначити, що підвищення освітнього рівня, розширення наукових знань молоді – необхідна умова зрушень у розвитку їхньої статевої свідомості,

підвищення сексуальної культури. Всі ці завдання ми маємо змогу вирішити, використовуючи теоретичні та практичні знання з позитивної психотерапії, а також власний досвід роботи в цьому методі. За допомогою запропонованих технік ми маємо можливість безпечніше для клієнта та терапевта згадати травматичний досвід особистості або шляхом асоціацій, отриманих від «чоловічка», розкрити довербальний досвід особистості.

Наукові джерела

Гупаловська В. А. (2014) Визначення феномену сексуальності як предмета психології сексуальності. Тези звітної наукової конференції філософського факультету за 2014 рік.. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – С. 95–98.

Діденко С., Козлова О. (2009). Психологія сексуальності. Підручник. Академія.

Кон І, С. Сексологія. Нова інформація. <http://sexology.incarne.net/>

Кон І.С. (2009) Чоловіча сексуальність. Чоловік у мінливому світі. <https://psyfactor.org/lib/sexuality2.htm>

Малкіна-Пих І. Г. (2005) Психосоматика: довідник практичного психолога. М.: Ексмо,

Мушкевич М. І., Чагарна С. Є (2017). Основи психотерапії. Луцьк: Вежа-Друк

Павленко Т. (2021). Основи сексології: теорія та практика. К.: Психобук (Psychobook).

Павленко Т. (2021). Психосоматика роду. К.: Психобук (Psychobook).

Пезешкіан Н. (2006). Психосоматика та позитивна психотерапія. М.: Інститут позитивної психотерапії.

Татенко В. (2021). До питання про структуру та типологію інтимного життя. Психологія особистості. С. 164-169.

Шарф Д. (2009). Основи теорії об'єктних відносин. К.: Когіто-центр.

Hellemans, H., Colson, K., Verbraeken, C., Vermeiren, R., & Deboutte, D. (2006). Sexual Behavior в High-Functioning Male Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37 (2), 260-269,

Stokes, M., Newton, N., & Kaur, A. (2007) “Мовлення, та Social and Romantic Functioning Among Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorder”. Journal of Autism and Developmental Disorders, 37(10).

РОБОТА ІЗ СЕКСУАЛЬНІСТЮ В ПОЗИТИВНІЙ ПСИХОТЕРАПІЇ

Павленко Т. В.

Кандидат психологічних наук, доцент, Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Анотація. У статті викладено базові принципи та можливості у консультуванні клієнтів з питань сексуальної поведінки, що базуються на методі позитивної психотерапії. Розглянуто особливості прояву сексуальної поведінки за моделлю балансу, а також прояви заборон у цій сфері в інших запитах. Вказано ключові моменти, на які варто звертати увагу під час консультування клієнтів на запити заявленої тематики. Запропоновано техніку для роботи із запитами, пов'язаними із сексуальністю особистості. Додатково у статті звернено увагу на супутню симптоматику, яка може виникати внаслідок внутрішніх конфліктів особи із зазначені теми.

Ключові слова: позитивна психотерапія, сексуальність, сексуальна поведінка, техніки роботи із сексуальністю.

Abstract. The article outlines the basic principles and opportunities in counseling clients on sexual behavior, based on the method of Positive Psychotherapy. The features of the manifestation of sexual behavior according to the balance model, as well as the manifestation of prohibitions in this area in other requests are considered. The key points that you should pay attention to when consulting clients on the requests of the stated topic are indicated. A technique is proposed for working with requests related to the sexuality of a person. Additionally, the article focuses on the accompanying symptoms that may arise as a result of internal conflicts of the personality in this topic.

Keywords: positive psychotherapy, sexuality, sexual behavior, techniques for working with sexuality.

Наукове видання

**ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ: СВІТОВИЙ І
ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ В СИСТЕМІ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**
Колективна монографія

**INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: WORLD
AND DOMESTIC EXPERIENCE OF US IN THE SYSTEM OF
CONTINUING EDUCATION**
Collective Monograph

Підписано до друку . Формат 60x84/16
Папір офсетний. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. 42.75. Обл.-вид. арк. 42.
Наклад 100 прим. Замовлення № 5634.

Віддруковано ТОВ «Білоцерківдрук»,
м. Біла Церква, бульвар Олександрійський, 22.