

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Департамент освіти Сумської обласної державної адміністрації
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
Київський університет імені Бориса Грінченка
Бердянський державний педагогічний університет
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ВИМІРИ ЗМІН

INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION: GLOBAL, EUROPEAN AND NATIONAL DIMENSIONS OF CHANGE

Матеріали V Міжнародної
науково-практичної конференції
Том 1

16–17 квітня 2019 року

*Присвячено
95-тій річниці Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка*

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2019

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)

I 66

*Рекомендовано до друку редакційно-видавничою радою Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 3 від 09.04.2019 р.)*

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**відповідальний редактор**);

Т. М. Дегтяренко – доктор педагогічних наук, професор;

С. Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор;

О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;

О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;

М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;

М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент;

С. М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, доцент;

А. О. Полянничко – кандидат педагогічних наук, доцент;

І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (16–17 квітня 2019 року, м. Суми). – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – Том 1. – 208 с.

ISBN 978-966-698-270-7 (повне зібрання)

ISBN 978-966-698-271-4 (Том 1)

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», що є складовою виконання проекту програми Еразмус+ Жан Моне Модуль. У матеріалах конференції розглядаються стратегії інноваційного розвитку вищої освіти в Україні, ЄС та світі; інновації у докторській підготовці з освітніх/педагогічних наук: український, європейський та світовий досвід; організаційно-педагогічне забезпечення інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, ЄС та у світі; стратегії та інноваційні технології підготовки викладачів вищої школи.

Proceedings contain materials of the International scientific-practical conference “Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change”. The conference is held within the framework of Erasmus+ Jean Monnet Module project. Proceedings of the conference reveal strategies of innovative higher education development in Ukraine, the EU and the world; innovations in doctoral training in educational, pedagogical sciences in Ukrainian, European and world spaces; organizational-pedagogical provision of innovative development of higher pedagogical education in Ukraine, the EU and the world; strategies and innovative technologies of higher school teachers teaching.

The materials are published as part of the EU project which is funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Матеріали конференції подано в авторській редакції.

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)

РОЗДІЛ 1. ДОПОВІДІ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

М. Бойченко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ США, КАНАДИ ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Успішний розвиток визначних здібностей обдарованих дітей в умовах сучасних закладів загальної середньої освіти передбачає наявність в учителів відповідних компетентностей, що включають знання у сфері обдарованості, здатність і бажання надати освітні послуги зазначеній категорії учнів, навички ідентифікації обдарованих дітей тощо. Зважаючи на відсутність в Україні програм професійної підготовки вчителів, які працюватимуть з обдарованими учнями в закладах загальної середньої освіти, доцільним бачиться визначення і творча імплементація інноваційного потенціалу США, Канади та Великої Британії у професійній підготовці вчителя до роботи з обдарованими дітьми. На основі структурно-логічного аналізу широкого кола джерел нами виокремлено позитивні концептуальні ідеї досвіду означених країн, які можуть бути запроваджені на національному, місцевому та інституційному рівнях.

На національному рівні важливим є розроблення законодавства, що передбачає необхідність спеціальної підготовки вчителів, які працюють з обдарованими й талановитими дітьми та молоддю та введення відповідного напрямку підготовки або спеціалізації «Освіта обдарованих» у межах спеціальності 016 Спеціальна освіта. Необхідним також вважаємо розроблення законодавчого підґрунтя для створення шкіл професійного розвитку вчителів і шкільних адміністраторів, якими можуть виступати спеціалізовані школи для інтелектуально / академічно / мистецьки / спортивно обдарованих учнів.

Наступним кроком має стати створення професійної організації – Національної (всеукраїнської) асоціації обдарованих і талановитих, яка об'єднає науковців, педагогів-практиків та інші зацікавлені в цьому процесі сторони. Функціями такої організації можуть стати не лише розроблення національних стандартів підготовки вчителів до роботи з обдарованими дітьми в Україні, а й надання консультаційних послуг обдарованим учням та їхнім батькам; інформаційна підтримка та методичне забезпечення освіти обдарованих школярів; представництво інтересів обдарованих учнів і вчителів, які працюють із зазначеною категорією школярів під час формування національної освітньої політики; налагодження співпраці з міжнародними організаціями у сфері освіти обдарованих школярів.

На місцевому рівні доцільним бачиться сприяння підвищенню кваліфікації педагогічних працівників з питань роботи з обдарованими дітьми і молоддю шляхом створення шкіл професійного розвитку; налагодження партнерства між закладами вищої, загальної середньої та позашкільної освіти для здійснення професійного розвитку вчителів; популяризація кращого педагогічного досвіду роботи з обдарованими школярами на рівні області.

На інституційному рівні вважаємо за необхідне розробити й запровадити у вітчизняних закладах вищої освіти програми підготовки майбутніх учителів до роботи з обдарованими учнями бакалаврського і магістерського рівнів або введення курсів із освіти обдарованих школярів у програми підготовки вчителів за спеціальністю 011 Науки про освіту; 012 Дошкільна освіта; 013 Початкова освіта; 014 Середня освіта; 016 Спеціальна освіта за прикладом британських і канадських вишів.

Прикладом запровадження таких курсів в освітні програми підготовки майбутніх учителів зі спеціальності «Середня освіта» можуть слугувати курси «Різноманітні учні» (Diverse Learners), «Викладання в інклюзивних школах» (Instruction in Inclusive Schools), «Освіта обдарованих і талановитих» (Gifted and talented education), у межах яких майбутні вчителі-предметники ознайомлюються з поняттям інклюзії та вивчають потреби різноманітних учнів, у тому числі обдарованих.

У цьому контексті наголосимо, що з метою екстраполяції досвіду досліджуваних країн в українських закладах вищої освіти автором було розроблено й упроваджено в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка курси «Виховна робота в закладах освіти для обдарованої учнівської молоді» та «Освіта обдарованих і талановитих: глобальний контекст» (довідка про впровадження № 1254 від 29.05.2018).

В умовах формування нової стратегії підготовки докторів філософії в закладах вищої освіти вартим запозичення вбачаємо також досвід досліджуваних країн у розробленні індивідуальних PhD програм для кожного здобувача наукового ступеня з урахуванням програмних вимог, індивідуальної професійної й академічної підготовки та кар'єрних цілей.

Незаперечним є факт, що задоволення потреб обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти напряму залежить від професійної компетентності вчителів в означеній сфері. Зважаючи на те, що в нашій країні вчителі не отримують спеціальних знань у сфері освіти обдарованих школярів протягом навчання у ЗВО, надзвичайно важливим у цьому контексті є професійний розвиток учителів, які працюють з обдарованими дітьми та молоддю. У цьому контексті перспективним є досвід створення шкіл професійного розвитку вчителів, що являють собою інноваційні освітні мережі, які об'єднують

заклади загальної середньої, позашкільної та вищої освіти й виступають експериментальними майданчиками, де створюється сприятливе середовище для професійного розвитку вчителів і проходження педагогічної практики студентами університету.

Отже, визначені позитивні концептуальні ідеї досвіду США, Канади та Великої Британії щодо професійної підготовки вчителя до роботи з обдарованими дітьми можуть бути використані при розробленні стратегії модернізації системи вищої освіти України.

N. Kovalenko

Sumy State Pedagogical University
named after Makarenko

INQUIRY BASED LEARNING AS A PROJECT-FORMING DEFINITION IN THE EDUCATIONAL- RESEARCH PEDAGOGICAL PROJECT

Inquiry-based learning signifies processes in which learning and research are inextricably linked. Inquiry-based learning encourages learners to learn by carrying out research: a didactically guided research process entails learning and produces knowledge. Students think and act like researchers. A perfect model would have the students identify research questions, develop a research design, collect and interpret data, and communicate the results. Ideally, students will pass through the whole research process (Kergel D., 2018).

Inquiry-based learning can be understood as a process in which knowledge is constructed. Inquiry experiences can provide valuable opportunities for students to improve their understanding of both science content and scientific practices (Daniel C. Edelson, Douglas N. Gordin & Roy D. Pea, 1999). Students are expected to acquire thinking strategies of the kind that characterize the researcher: strategic skepticism towards knowledge, rational thinking, the use of logic instead of falling back on received beliefs, and so on. As an action- and product-oriented approach, inquiry-based learning rests on socio-constructivist positions in learning theory. These provide its theoretical foundations and focus on the subjective experience of learning in a collaborative context (Kergel, 2014).

Research-based learning provides training and practice for students in a number of broad learning objectives: (1) how to pose a research question; (2) how to test the question; (3) how to present research findings; and (4) how to practice research integrity (Wagner G., 2014)).

The scientific and research work of a future teacher forms a specialist who is capable and ready for pedagogical creativity, search for a new rational in professional activities, the theoretical justification of pedagogical innovations and experimental verification of their effectiveness using scientific methods. The researchers have identified the importance of special research conducted by teachers to study the problem behavior of students, the understanding of cause and effect relationship and the development of

methods of positive influence on students' behavior, support at the school level (Wiley A.L., Tankersley, M., Simms A., 2012). Through the incorporation of training in the methods of data collection and analysis, teachers will stand to gain a much greater degree of insight into areas of their professional pedagogical disposition through active reflection. This will develop a reflective habit of mind that is crucial for teachers to be effective in their classrooms and adaptive to the changing needs of their students, and allow for a greater degree of professional self-efficacy and satisfaction on the part of the teachers themselves. (Barbre, J. O., & Buckner, B. J., 2013).

The study considers pedagogical conditions of the effectiveness of forming research competence of future teachers in the second year of professional pedagogical training. The technology of development of research competence of future teachers was the educational-scientific pedagogical project that embraced classroom learning, independent work of students, solving of educational tasks of the discipline "Pedagogy"; organization and conducting of educational pedagogical practice and carrying out of pedagogical research. The system-forming definition of the project has become the media literacy in the modern society.

Development of the components of research competence of the future teacher (motivational-value, strategic-forecasting, methodological, informational-search, productive-popularization, communicative-corporative) took place during the development of diagnostic material by students within the framework of studying the discipline "Pedagogy", the study of media literacy of schoolchildren during educational practice and revealing of the results.

In accordance with the principles of project-training, competence, student-centered, contextual approaches, the structure of educational-scientific pedagogical project, which consists of the following stages, is distinguished and characterized: 1) development of diagnostic materials for elementary school pupils and the researchers themselves (formation of creative groups, choice of direction of research of media literacy of elementary school pupils, development of diagnostic techniques); 2) pilot testing of diagnostic techniques, expert assessment of diagnostic techniques and methodological materials in elementary and general school; 4) conducting a system of educational formation activities; 5) coverage of the results (preparation for the publication of articles, publication of a collection of materials).

The experiment was attended by pupils of 3–4 grades (360 persons) and students of the 2nd year of the Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (99 persons): experimental selection (56 persons) – students of physical-mathematical and natural-geographical faculties and control group (43 persons) – students of other faculties. In order to identify the effectiveness of the educational-scientific pedagogical project, criteria have been developed, a scale, which includes points from 0 to 100, has been proposed, and the arithmetic average is determined in

both groups. The following values were obtained for the experimental and control groups respectively: independence at the project stages (87 points, 63 points); the quality of methodological materials and methods of psychological-pedagogical research (91 points, 42 points); realization of the developed materials in the pedagogical process of the school (63 points, 28 points); publication of the results of the study (93 points, 21 points).

Pedagogical conditions of educational-scientific pedagogical project have been defined: 1) integration of educational, practical and scientific components of pedagogical training of future teachers with the help of a single research problem; 2) approbation of educational achievements in the environment of the pedagogical process; 3) cooperation of the pedagogical staff (teachers of elementary and secondary schools, psychologists, social educators) with a group of students in the development of project materials for their expert evaluation; 4) practical orientation of the tasks of training (work at lectures, practical classes, independent work of students), research (materials of the study of students' media literacy), methodological (development of educational materials of the educational week), uniting them with a single line of the project; 5) self-government and existence of a situation of responsibility of every student for the success of the project.

Linking research and teaching is a topic of international interest. The links may take many different forms and may be found in all types of higher education institution. It is important for universities to integrate research and teaching at the present time

LITERATURE

1. Angela Brew (2010) Imperatives and challenges in integrating teaching and research. *Higher Education Research & Development*, 29 (2), 139-150, DOI: 10.1080/07294360903552451
2. Barbre, J. O., & Buckner, B. J. (2013). Utilizing Action Research During Student Teaching: Should Every Teacher Preparation Program Be Doing This? *SAGE Open*, vol. 3, 1, DOI 10.1177/2158244013482468.
3. Daniel, C. Edelson, Douglas, N. Gordin & Roy, D. Pea (1999) Addressing the Challenges of Inquiry-Based Learning Through Technology and Curriculum Design. *Journal of the Learning Sciences*, 8:3-4, 391-450, DOI: [10.1080/10508406.1999.967207](https://doi.org/10.1080/10508406.1999.967207)
4. Kergel, D., Heidkamp, B. (2018) Inquiry-Based Learning 2.0 A Didactic Framework for Inquiry-Based Learning with Digital Media. In: Kergel D., Heidkamp B., Tellés P., Rachwal T., Nowakowski S. (eds) *The Digital Turn in Higher Education*. Springer VS, Wiesbaden DOI https://doi.org/10.1007/978-3-658-19925-8_8
5. Kergel, D. (2014). Forschendes Lernen 2.0 – Lerntheoretische Fundierung und Good Practice. In Zawacki-Richter, O., Kergel, D., Muckel, P., Stöter, J. & Brinkmann, K. (Eds.), *Offen für Neue Wege – Digitale Medien in der Hochschule* (pp. 37-51) Münster: Waxmann.
6. Mick, Healey (2005). Linking Research and Teaching to Benefit Student Learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29:2, 183-201, DOI: 10.1080/03098260500130387
7. Wagner, G. (2014). Research-Based Learning. In: Quave C. (eds) *Innovative Strategies for Teaching in the Plant Sciences*. Springer, New York, NY DOI 10.1007/978-1-4939-0422-8_5

8. Wiley, A. L., Tankersley, M., Simms, A., (2012), Teachers' Causal Attributions for Student Problem Behavior: Implications for School-Based Behavioral Interventions and Research. In Bryan G. Cook, Melody Tankersley, Timothy J. Landrum (ed.) *Classroom Behavior, Contexts, and Interventions (Advances in Learning and Behavioral Disabilities, Volume 25)* Emerald Group Publishing Limited, pp.279 – 300

9. *Week of media literacy: the project of school and university.* (2018). Sumy: FOP Tsioma S.P.

Д. Козлов

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Призначення педагогічних технологій полягає у втіленні певної стратегії. Відмітимо, що технологія (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, *logos* – вчення, поняття) розглядається як цілісність знань про способи, засоби, вправи, процедури реалізації певних процесів, які забезпечують якісні зміни досліджуваного об'єкта. Педагогічні технології – на відміну від методик, які є, на думку В. Монахова, сукупністю рекомендацій щодо організації освітнього процесу гарантують отримання кінцевого результату та стають проектом освітнього процесу.

Оскільки йдеться про педагогічні технології розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти, важливим є виокремлення суб'єктів діяльності, що задіяні у магістерській підготовці, а саме: тих, хто навчає і тих, хто здобуває освітній ступінь «магістр освіти».

Маємо окреслити види діяльності означених суб'єктів, реалізація яких має стимулювати зміни особистості, забезпечувати розвиток її освіченості, пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей, досвіду кваліфікованого виконання професійних завдань. До найважливіших завдань педагогічних технологій відносимо професійний розвиток особистості, актуалізацію її особистісно-професійного інноваційного потенціалу, формування метапрофесійних утворень (узагальнених знань, компетенцій, умінь, дій, навичок), що є підґрунтям для розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти у процесі професійної (магістерської) підготовки.

Зазначимо, що у процесі формування і розвитку досліджуваного феномену важливим є прийняття того, що ті педагогічні технології, які беруться до застосування, мають бути у своїй основі розвивальними освітніми технологіями, які забезпечують цільову установку магістранта на розвиток його інноваційної культури, формування його індивідуального стилю майбутньої управлінської інноваційної діяльності. Реалізація означеного передбачає налагодження взаємодії всіх учасників університетського освітнього процесу, визначення

способів їх взаємодії, розмежування алгоритмічної і творчої діяльності, відстеження допустимих відхилень від заданих правил.

Отже, поділяючи думку Д. Левітеса, В. Монахова, О. Стороженової та ін. розвивальні педагогічні технології трактуємо як впорядковану сукупність дій, операцій і процедур, спрямованих на розвиток особистості, що утворюють інтеграційну єдність форм, методів навчання та інструментально забезпечують досягнення досліджуваного (діагностичного) та прогнозованого (кінцевого) результату. На основі аналізу наявного доробку освітніх технологій, використання яких підтверджує їх ефективність у процесі розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти, відносимо розвивальну психо-діагностику, організаційно-діяльнісні, ділові ігри, метод проектів, тренінги особистого розвитку, ситуації розвитку, когнітивне інструктування, спрямовані тексти, саморегульоване навчання, майстер-класи тощо.

Аналіз проведеної нами дослідно-експериментальної роботи дозволяє стверджувати, що використання у процесі розвитку інноваційної культури у професійній підготовці майбутніх керівників закладів освіти означених педагогічних технологій дозволило отримати такі результати: створити атмосферу відкритості, співтворчості, взаємодії; забезпечити емоційне піднесення, доброзичливість суб'єктів освітнього процесу, налагодити соціально-педагогічну рівність усіх суб'єктів професійно-освітнього процесу; підтримати переконання у впевненості у власних силах магістранта та його потенційних можливостях щодо здобуття ним більш високого рівня інноваційної культури як чинника успішної майбутньої управлінської діяльності в системі освіти.

А. Красуля

Сумський державний університет

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ В ГАЛУЗІ ОСВІТНІХ НАУК: З ДОСВІДУ ЕСТОНІЇ

Розвиток цифрових технологій став потужним поштовхом до змін у системі вищої освіти. У зв'язку із стрімким технологічним розвитком і змінами у сучасному суспільстві освітні технології уможливили вільний доступ до інформаційних джерел, а також вплинули на організаційні, змістові та методологічні підходи до підготовки магістрів у галузі освітніх наук. Національна рада з соціальних досліджень з'ясувала, що сучасна людина повинна вміти користуватися цифровими технологіями, бути комунікабельною, толерантною, володіти навичками медіаграмотності та вміти критично мислити. Отже, новітні технології змінюють підходи до навчання та викладання, зокрема у межах магістерських програм в Україні та ЄС.

У зв'язку зі зміною інтересів і пріоритетів сучасної молоді та динамічним розвитком комп'ютерних технологій, фахівцям у галузі освіти потрібно адаптувати форми й методи навчання під умови сучасного інформаційно-комп'ютеризованого світу. Якщо технології минулого уможливлювали лише обмін інформацією у вигляді тексту, то сучасний рівень технологічних досягнень зумовлює розвиток дистанційного, автономного та змішаного навчання через мережу Інтернет із використанням освітніх платформ та мобільних додатків. Прагнучи запровадити використання різноманітних комп'ютерних програм та можливостей Інтернет-мережі, більшість ВНЗ почали масово розробляти та реалізовувати освітні програми, застосовуючи інноваційні цифрові технології.

Найяскравішим прикладом дигіталізації суспільства є Естонія або «Е-стонія» – електронна / цифрова країна. Цей термін з'явився завдяки ініціативі уряду Естонії щодо використання електронних засобів у всіх галузях суспільства з метою сприяння ефективної взаємодії громадян із державою шляхом електронних послуг. В межах цієї ініціативи було запроваджено електронне голосування (e-Voting), електронна сплата податків (e-Tax Board), електронне ведення бізнесу (e-Business), електронний банкінг (e-Banking), електронне придбання квитків (e-Ticket), електронна шкільна освіта (e-School), «університет через Інтернет» (University via Internet), електронний уряд (e-Governance), електронне громадянство (e-Residency), а також створено низку мобільних додатків.

Університетська освіта країни активно запроваджує принцип дигіталізації в освітніх програмах, зокрема на магістерському рівні. Одним із флагманів у цьому напрямку є Університет Тарту, який запровадив ступінь Магістра освітніх технологій (Master of Arts in Education (Educational Technology)) на факультеті соціальних наук Інституту освіти на базі Центру освітніх технологій. Програма «Освітні технології» складається з 60 кредитів ECTS, 15 з яких – магістерська дисертація, 45 – обов'язкові та вибіркові дисципліни, а саме: психологія навчання, методи дослідження в галузі освітніх технологій, саморегуляція, введення в нову парадигму навчання, проблемне навчання, освітні технології в комунікації, застосування технологій в освіті, пошукове навчання, освітні технології в створенні контенту, застосування інноваційних технологій з метою забезпечення пошукового навчання, розробка рішень для вирішення проблем у використанні освітніх технологій. Програма має інтердисциплінарний, міжсекторальний та інтернаціональний характер. Адже маїстри представляють різні професійні галузі та країни походження. Застосування комп'ютерних засобів у межах магістерської програми має системний підхід, в якому головними компонентами навчальної діяльності є: замотивований студент, професійний

креативний викладач, високоякісний навчальний матеріал, новітні комп'ютерні технології. Ефективна взаємодія усіх компонентів дозволяє студентам-магістрантам розвинути творчі та інтелектуальні здібності, сформувати дигітальні навички, а також сприяє ефективному застосуванню отриманих знань у професійній діяльності.

Диференціація навчальної діяльності має позитивний вплив на розвиток основних умінь, необхідних у сучасному цифровому суспільстві, оскільки новітні форми та засоби отримання інформації забезпечують індивідуалізацію навчання, підвищують внутрішню мотивацію, активізують процес навчання, формують навички для різноманітної творчої діяльності та оперативного прийняття рішень, дозволяють швидко отримати будь-яку інформацію тощо. Для навчання із застосуванням комп'ютерних засобів характерні такі ознаки як: дистанційність, диференційованість, індивідуальність, наочність, об'єктивність. На відміну від традиційного навчання використання сучасних інтерактивних методів дозволяє студенту самостійно обирати навантаження і виступати головним учасником навчального процесу. Завдання викладача полягає в організації та сприянні навчального процесу, в якому він виступає ментором. Використання освітніх технологій допомагає реалізувати особистісно-орієнтований підхід до навчання, враховуючи індивідуальні особливості, рівень знань та можливості засвоєння нової інформації. До прикладу, ведення блогів та створення спільного контенту надають студентам можливість займатися діяльністю, яка допомагає розвивати комунікативні навички, вміння працювати в команді, приймати колективні рішення тощо.

Таким чином, розвиток технологій відкриває нові шляхи для вдосконалення магістерських програм, створює комфортні умови для навчання в режимі «будь-де» та «будь-коли», урізноманітнює форми та методи організації навчальної діяльності, стимулює мотивацію студентів до навчання протягом життя. Еволюційні процеси сучасних освітніх технологій створюють необмежені можливості для організації та проведення міжсекторальних досліджень та реалізації міжнаціональних проектів у межах магістерської підготовки в галузі освітніх наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Змістові інновації у магістерській підготовці соціальних педагогів* (2013). А. А. Сбруєва та О. М. Полякова (заг. ред.). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

М. Лазарєв

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

О. Лазарева

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ТЕХНОЛОГІЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

У відповідності з державними документами про національну освіту мета професійної підготовки майбутнього педагога, на думку авторів, полягає у створенні необхідних умов для досягнення фахівцем необхідного і достатнього рівня творчої самореалізації основних професійних компетентностей і особистісних якостей. Таку мету неможливо здійснити у межах традиційної – авторитарної, передавальної, антидіалогічної – системи навчання й виховання. Тому на зміну їй приходять інноваційні освітні технології, зокрема, відома, але недостатньо реалізована на українському полі евристична освітня система.

Узагальнюючи існуючі дефініції евристичної освіти (Сократ, Платон, Н. Барбаліс, К. Роджерс, А. Маслоу, П. Фрейре, П. Копнін, В. Андреев, Н. Гузій, Б. Коротяєв, А. Сологуб, А. Хуторської та інш.), можна виявити, що евристична (пізнавально-творча, проблемно-евристична, креативна) освіта є оптимальним фактором здійснення амбітної мети сучасної цивілізованої громади країн європейського і американського континентів: досягнення кожною людиною професійно-творчої самореалізації власних можливостей, здібностей та умінь. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців виявили, що змістовним ядром евристичної освітньої системи стала різного рівня творчість як основна ознака пізнавальної і пізнавально-професійної діяльності. Її результати вимірюються не обсягом запам'ятованого обсягу навчального матеріалу (як у традиційній освіті), а кількістю і якістю створених, значимих для особистості, освітніх продуктів (Б. Коротяєв, М. Лазарєв, А. Сологуб, А. Хуторської та ін.). Досягнута в умовах евристичної освіти професійна та особистісна самореалізація дає можливість людині демократичного, правового світу жити, навчатись, працювати на вищому рівні індивідуальних здібностей та умінь, досягати упродовж життя постійного самозростання власного життєвого потенціалу.

Однак життєва практика свідчить, що розробка і трансфер моделей і технологій евристичної освіти не стали першочерговими стратегічними завданнями педагогічної науки й освіти, не виявились актуальними подіями в житті університетів. Тому й постає невідкладна необхідність активної, системної, конкретної роботи для

запуску на повну потужність можливостей інноваційної евристичної освіти, її постійного розвитку і вдосконалення.

Найперша особливість евристичної освіти, на нашу думку, – це її постійна опора на природовідповідний і центральний стрижень зростаючої особистості – її творчий потенціал. Творчість, тобто прогностична, пошукова, розбудовча, дослідницька, художня діяльність для підростаючої людини первинна, а репродукція, тобто відтворення готового, повторення, заучування – вторинна, вона менш приваблива й захоплююча, хоча й, безперечно, у певних межах необхідна. Реально здійснена в освіті творчість розвиває вищі здібності людини – натхнення, уяву, кмітливість, критичне, конструктивне, креативне мислення, захопленість і відданість обраній праці.

У ході проведеного дослідження виявлено, що евристична освіта реалізується у різних за складністю і рівнем творчості видах діяльності. **Евристично-пошукова** діяльність – це знаходження, аналіз, загальне осмислення сутності і змісту нової інформації; **евристично-перетворювальна** діяльність вирішує завдання зміни обсягу, перебудови змісту освітнього матеріалу, його згортання і розгортання, систематизації, узагальнення тощо; **конструктивна** діяльність – самостійне створення нового продукту на основі вже відомих або щойно здобутих навчальних елементів. **Креативна діяльність** – найвищий рівень творчості – сконцентрована на створенні принципово нового для суб'єкта освіти продукту – від його задуму, мети, завдань, засобів і способів діяльності до діагностики й оцінки за науковими критеріями якості.

Викладачі і вчителі – учасники нашої наукової школи в Сумському державному педуніверситеті імені А.С.Макаренка – вперше на теоретичному, експериментальному і методичному рівнях застосували інноваційне евристично-модульне навчання (ЕМН) студентів. Його сутність насамперед у тому, що модульна модель навчання, передбачена кредитно-модульною парадигмою побудови освітнього процесу у сучасній вищій школі, наповнюється здебільшого евристичною (прогностичною, пошуковою, реконструктивною, конструктивною, креативною) діяльністю викладача і студентів, і реалізується як діалектична єдність основних компонентів їхньої пізнавально-творчої взаємодії. В евристично-модульній моделі евристичної освіти успішно випробувані наступні технології евристичного навчання.

Лекції прямої дії – принципово нова евристична технологія вивчення майбутніми фахівцями нового теоретичного матеріалу. Це альтернатива традиційним формам проведення лекційних занять, які будуються в основному на принципі «говоріння і слухання» з виключеним зворотнім зв'язком. Теоретичні положення проф. Б.Коротяєва [3] використано при розробленні власного варіанту

моделі евристичної лекції прямої дії, яка протягом двох років випробувалась і вдосконалювалась в експериментальному навчанні. Евристична лекція прямої дії, як правило, включає такі дидактичні компоненти: а) активна мотивація духовних і професійних інтересів студентів шляхом розкриття викладачем значимості і вагомості розв'язання основних проблем лекційної теми, завдань для самостійного виконання; короткого огляду структурно-сміслових елементів лекції, текст якої заздалегідь надано кожному студенту; б) зосереджене самостійне читання (перечитування) окремих блоків лекції з метою складання їх короткого конспекту і самостійних узагальнень; в) дискусійне обговорення у створених інтерактивних дослідницьких групах основних положень наданого їм окремого лекційного блоку, оголошення пропозицій групи для запису всієї аудиторії виокремлених положень та узагальнень з наголосом на їхню значимість і новизну; г) корегування й уточнення запропонованих текстів за допомогою зауважень інших студентів і викладача; д) письмова фіксація у робочих зошитах запропонованих окремими дослідницькими групами і уточнених положень, важливих фактів та узагальнень; ж) створення кожним студентом власного залікового творчого продукту за щойно освоєними матеріалами лекції у вигляді (за вибором студента): відповідей на 3-4 запитання викладача; постановки власних ключових евристичних запитань; створення розгорнутого резюме, схематичної таблиці, рецензії тощо.

Узято до уваги, що студенти новітніх поколінь Y і Z вже навчилися оперативно знаходити в інтернет-просторі цікаву для них інформацію, спроможні стрімко й постійно переключати увагу на нові об'єкти, але не сформували, у більшості своїй умінь і звички надовго зосереджуватись на необхідних пізнавальних об'єктах, проникати в їхню сховану глибинну сутність і парадоксальність, неодноразово перечитувати й переосмислювати друковані наукові і художні тексти.

Щоб вивчення матеріалу лекції за евристичними правилами було цікавим для студентської молоді, викладач-дослідник обов'язково демонстрував і в тексті підготовлених ним лекцій, і в усних її інтерпретаціях оригінальність і несподіваність відмінних наукових поглядів, парадоксальність одержаних результатів тощо. Наприклад, у тексті лекції викладач наводить сутність відкриття українських і американських педагогів-дослідників: глибинною причиною довготривалої і згубної для розвитку дитини неуспішності в навчанні є накопичений за перші місяці і роки дефіцит (нестача) простих і відомих всім загальнонавчальних умінь, а зовсім не лінощі займатись інтелектуальною працею, як це відображають численні анкети й опитування вчителів, батьків, учнів. Лінощі – не причина, а наслідки відставання у навчанні, породженого насамперед

несформованістю на достатньому рівні умінь у належному темпі читати, писати, передавати прочитане усно і письмово.

Технологія поглиблення, вдосконалення одержаних теоретичних знань у процесі самостійної роботи (пошукова, реконструктивна, конструктивна, креативна діяльність). Студенти самостійно вивчають невелику кількість рекомендованих теоретичних і методичних джерел, пов'язаних з опрацьованою лекцією, створюють власні короткі рецензії, резюме на прочитані статті, розділи наукових праць, готують – усно чи письмово – відповіді на конкретні евристичні запитання, поставлені на лекції викладачем. Перед проведенням практичного заняття чи семінару за рахунок годин для самостійної роботи (запланованих для студентів і не запланованих для викладачів) проводились залікові колоквиуми з групами у 4 – 6 осіб студентів – для обговорення й заліку результатів самостійної роботи над матеріалами лекції і рекомендованими джерелами. Таким чином формувалась неперервна система поглибленої роботи над провідними структурно-смісловими компонентами дисципліни, виявлялись рівень освоєння основного матеріалу на лекційних заняттях і в процесі самостійної роботи.

Семінарські і практичні заняття як презентація й захист самостійно створених освітніх продуктів (за вибором студента) конструктивного або креативного характеру (теоретична доповідь, твір, оповідання, розробка навчального модуля із залученням інформаційно-комунікаційних засобів для вивчення теми (розділу) з певної шкільної дисципліни, освітній проект, прилад, підготовлені статті, есе, рецензії, описи невеликого за обсягом науково-дослідного експерименту тощо).

Корекція виконаної підсумкової професійно-творчої роботи (за бажанням автора) з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки. Евристичне навчання як більш творчий і більш гуманістичний рівень сучасної освіти надає можливість студентам – творцям залікових освітніх продуктів – на основі одержаних зауважень і пропозицій викладача продуктивно зосередитись на виправленні недоліків створеної роботи, вдосконалити її змістовні, мовні і стилістичні характеристики, зробити більш глибокими і витонченими власні думки й оцінки.

Педагогічна практика в евристичній освіті реалізувалася в експериментальній роботі як система проектно-дослідницьких студій учителів-майстрів і студентів – майбутніх педагогів. Викладачі-методисти разом з учителями-дослідниками базових експериментальних шкіл – керівниками практики окремих груп студентів – задалегідь предметно разом зі студентами визначалися з темами майбутніх творчих розробок практикантів (навчальних і виховних), допомагали з методичними матеріалами. Студенти до

практики представляли й захищали такі розробки на практичних заняттях і предметних комісіях освітнього закладу, одержували конкретну допомогу з боку науковців і вчителів – майстрів і дослідників. Це стало досяжним і не приводило до перевантажень студентів, тому що експериментальні групи мали на тиждень один шкільний день, коли безпосередньо у закладі освіти проводились лекції і практичні заняття з педагогічних дисциплін і методик викладання предметів, виконувалась робота студентів у закріплених класах, методкомісіях тощо. У процесі самої педагогічної практики (навчально-педагогічної і виробничої) йшла апробація і реалізація студентських проектів, вдосконалених у процесі творчої взаємодії з учителями і викладачами університету. Багато з цих проектів увійшли до скарбничок методичних і предметних кабінетів, бібліотек університетів і шкіл, особистих портфоліо працюючих і майбутніх учителів, використано в десятках дипломних, магістерських робіт, дисертацій.

На жаль, сучасна політика університетської освіти не дає можливості здійснювати якісну взаємодію викладача і студентів при виконанні останніми самостійних професійних завдань, проводити тривалу й якісну педагогічну практику майбутніх освітян. Тому керівництву МОН, ректоратам педуніверситетів варто зробити рішучі й принципові кроки щодо збереження й вдосконалення постійної співпраці університетів та їх кафедр із шкільними колективами, майстрами педагогічної справи. Без такої міцної і конструктивної взаємодії, закладеної в обов'язкові навчальні плани і програми, держава не зможе сподіватись на підготовку творчих, компетентних і відповідальних молодих педагогів – основної опори для побудови сильного й справедливого громадянського суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коротяев, Б. И., Курило В. С., Савченко С. В. (2016). *Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования*. Старобельск: Изд-во ГУ«ЛНУ имени Т. Шевченко».

2. Лазарев, М. О., Нефедченко, О. І. (2018). Професійна підготовка майбутнього педагога із застосуванням технологій евристичної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць, 31 (41)*. Київ: вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 84 – 90.

3. Хуторской, А. В. (2003). *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. М.: Изд-во МГУ.

О. Мармаза

Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

УПРАВЛІНСЬКІ ІННОВАЦІЇ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку; визначено основні шляхи реформування управління освітою: наукове обґрунтування нової системи управління освітою, відпрацювання інноваційних моделей управління [2].

Процес модернізації освіти позначився такими особливостями, як відхід від одноманітності освітнього процесу, руйнування педагогічного бюрократизму, поширення інноваційних процесів, розвиток мережі закладів нового типу. Це зумовило оновлення функцій керівника та змісту його діяльності; створило ситуацію переосмислення статусу, ролі та стилю управлінської поведінки; підсилило значення професійної підготовки та саморозвитку. Управлінська діяльність керівника закладу освіти на сучасному етапі визначається раціоналізацією традиційних та появою інноваційних технологій керівництва.

Різноманітні аспекти проблеми інновацій в управлінні закладами освіти розглядалися у дослідженнях вітчизняних вчених: Л. Ващенко, Л. Даниленко, Н. Погрібна (управління інноваційною діяльністю та інноваційними процесами); В. Григораш, В. Лунячек, З. Рябова (факторно-критеріальний підхід до управління навчальним закладом); О. Гречаник, В. Гуменюк (інформаційне забезпечення управління навчальним закладом); Г. Єльнікова (технологія адаптивного управління); Л. Карамушка, С. Королюк (культурологічний підхід до управління); Г. Дмитренко, О. Мармаза (програмно-цільовий підхід до управління) тощо. Доведено, що інноваційна компетентність керівника закладу освіти дозволяє вирішувати проблеми удосконалення змісту та методів професійної діяльності, підвищувати якість результатів через формування нової світоглядної позиції та застосування ефективних технологій трансформації інформації (Д. Алфімов, Л. Буркова, Л. Ващенко, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, Л. Карамушка, О. Козлова, К. Крутій, В. Малихіна, К. Макагон, А. Харківська та ін.).

Інноваційний менеджмент в освіті можна віднести до процесів, які динамічно розвиваються, потребують активного впровадження в умовах сучасних змін, проте залишаються не досить дослідженими компонентами управлінської системи. Такий стан наукового знання вимагає розв'язання низки суперечностей, насамперед: між стрімким розвитком суспільства, його потреб у оновленні освіти та інертністю традиційної

системи управління освітою; між вимогами сучасності до змін в управлінні закладами освіти та незавершеністю розроблення теоретико-методологічного підґрунтя інноваційного менеджменту; між необхідністю впровадження інноваційних технологій в управлінську діяльність та недостатньою готовністю керівників та колективів до цих процесів.

Сучасний управлінець – це особа, яка не просто реагує на події, а й активно впливає на них сама, актуалізуючи себе, свої здібності управляти собою та іншими людьми в будь-якій ситуації. Діяльність керівника закладу освіти за цих умов повинна бути попри все раціональною. Раціональний (від лат. *rationales* – розумний) – означає: організований у найбільш розумний спосіб. Якщо говорять про раціональне рішення, то мають на увазі виважене, засноване на підґрунті вибору та порівнянні варіантів, врахування множини факторів, доцільне рішення. Раціональне використання чогось – це застосування з максимальною ефективністю. Раціональність передбачає правильне використання часу, мінімальні затрати сил, засобів та енергії за умови досягнення результату. Раціональна діяльність – це наслідок певних якостей керівника: організованості, подолання незібраності, мобільності, упевненості, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення. До принципів раціональності відносять: єдності теорії та практики управління; оптимальності; конкретності; економії (часу та інших ресурсів); цілепокладання; системності; організованості та дисциплінованості; активності та самостійності; креативності [3].

Основними засобами раціоналізації управлінської діяльності є: формування готовності керівника до роботи в нестабільних умовах, мінливому зовнішньому та внутрішньому середовищі; активне ділове спілкування з керівниками інших закладів освіти, керівниками вищих щаблів управління освітою; участь у різного роду спільних проектах (регіональних, всеукраїнських, міжнародних); активна життєва позиція, розвиток творчих здібностей, формування уміння проявляти ініціативу; постійна самоосвітня робота, самоменеджмент.

Раціоналізація управлінської діяльності освіти зумовлює появу інноваційних технологій керівництва [1]:

- партисипативне управління – пов'язане із покращенням мотивації працівників та оптимізацією людських ресурсів організації на основі широкого залучення персоналу до співуправління;

- управління за результатами передбачає визначення оптимальних результатів (показників, індикаторів) та організацію покрокової діяльності щодо їх досягнення;

- фасилітативне управління – це управління підтримки персоналу та ненав'язливого керівництва без тиску та примушень, а засобами ствердження власної лідерської позиції та реалізації корпоративних принципів;

– мотиваційне управління – орієнтоване на свідоме та цільове використання засобів мотивації з урахуванням ціннісних орієнтацій персоналу;

– особистісно орієнтоване управління – передбачає гуманістичні засади роботи з персоналом та врахування індивідуальних особливостей працівників;

– суспільно-громадське управління – передбачає широке залучення громадськості до співуправління;

– рефлексивне управління – передбачає моніторинг (самоатестацію, самоекспертизу) власної діяльності та усіх систем закладу освіти з метою оперативного аналізу та корекції процесу діяльності й досягнення мети;

– оптимізаційне управління – орієнтоване на узгодження цілей, змісту та засобів діяльності з наявними умовами;

– кібернетичне управління – передбачає широке застосування системного підходу та комп'ютерних технологій до управління навчальним закладом;

– гуманістичне управління (людиноцентристський підхід) – орієнтоване на утвердження пріоритетних позицій, цінностей особистості вчителя, керівника, дитини, утвердження суб'єктно-суб'єктних відношень, перехід від монологу до діалогу повага гідності людини та довіра до неї.

– діалогічний підхід – передбачає організацію взаємодії, під час якої кожен із суб'єктів діалогу має право на індивідуальну позицію; передбачає зміну установки керівника із себе на особистість вчителя, учня, що створює передумови для позитивної мотивації, формує самостійність та відповідальність, стимулює розкриття можливостей.

– фандрайзинг – це технологія залучення додаткових коштів для забезпечення діяльності в закладі освіти.

Перехід до ринкових відносин в Україні торкнувся й системи освіти. У педагогіці з'явилися терміни, більш зрозумілі і звичні для економічної сфери: моніторинг, маркетинг, фандрайзинг, тайм-менеджмент, інжиніринг, аудит, бенчмаркінг, дифузія інновацій тощо. З проникненням ринкових процесів у освітню галузь менеджери освіти все частіше переконуються у тому, що економічні методи та технології здатні збагатити й удосконалити управління закладом освіти.

Набувають поширення вже відомі у світовому менеджменті технології роботи з персоналом: коучинг, тьюторство, супервізія, баддінг, шедоуінг, секонд-мент, кейс-навчання, сторітелінг, скрайбінг, нетворкінг тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що по відношенню до керованого об'єкту управлінські інновації покликані сприяти створенню оптимальних стосунків між керівною та керованою системами,

підвищенню коефіцієнту корисної дії індивідуальних та сумісних зусиль, усуненню перевантаження, підвищенню рівня мотивації до роботи, створенню сприятливого мікроклімату та продуктивного стилю спілкування. По відношенню до зовнішнього середовища освітньої організації управлінські інновації покликані сприяти підвищенню репутації закладу освіти, його іміджу, конкурентоспроможності, зростанню привабливості стосунків із закладом та його керівниками. По відношенню до системи управління інновації покликані сприяти підвищенню результативності, дієвості, якості та ефективності. Активна участь керівника закладу освіти в реалізації управлінських інновацій є невід'ємною частиною професійного та особистісного саморозвитку, гарним вміщенням свого інтелектуального та творчого капіталу.

Подальші наукові розвідки з даної проблеми повинні зосередитись навколо особливостей запровадження інновацій в управління закладом освіти із урахуванням її типу та форми власності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мармаза, О. І. (2016). *Інноваційний менеджмент*. Харків: Планета-принт.
2. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html3>.
3. *Освітній менеджмент* (2003), Л. Даниленко, Л. Карамушка (ред.). Київ: Шкільний світ.

О. Огієнко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

Нам випало жити в епоху, коли у світі відбуваються зміни цивілізаційного значення, які поєднують у собі височайший динамізм та глобальний характер. Нові цивілізаційні виклики закономірно призводять до «освітнього буму» у більшості країн, до глибоких реформ систем освіти дорослих, яка в силу своїх потенційних можливостей, а саме: гнучкості, динамічності, безпосереднього двостороннього зв'язку з практикою, стає дієвим інструментом соціально-економічних перетворень, способом адаптації дорослої людини до нових умов, фактором позитивних змін у житті людини та суспільства в цілому, специфічною соціальною сферою, яка здатна адекватно реагувати на основні виклики сучасності.

Аналіз систем освіти дорослих розвинених країн дозволяє стверджувати, що освіта дорослих є історично сформованим соціальним інститутом, складною поліфункціональною соціально-педагогічною та соціально-культурною системою, яка здатна задовольнити професійно-освітні та особистісні потреби дорослої людини.

Водночас, стан сфери освіти дорослих у сучасному світі є складним та суперечним. З одного боку, освіта дорослих наприкінці ХХ століття інтенсивно розвивається, визначається «ключем до ХХІ століття», ключем до сталого інноваційного розвитку, до підйому економіки та соціальної сфери. З іншого боку, розширення сфери освіти дорослих та зміна її статусу та ролі у суспільстві супроводжується загостренням проблем у цій сфері.

Проведене нами порівняльно-педагогічне дослідження дозволяє зробити висновок, що викликами сьогодення у галузі освіти дорослих більшості країн є: надання рівного доступу до освіти дорослій людині та розширення її освітніх можливостей; забезпечення випереджального розвитку особистості; забезпечення якості освіти дорослих; розробка механізмів визнання та сертифікації навчальних результатів незалежно від того, де, коли і як вони були набуті; підготовка андрагогічного персоналу.

Для того, щоб адекватно відповісти на ці виклики та створити високоефективну систему освіти дорослих держави повинна піти на суттєву модернізацію освіти дорослих, перш за все, змінити освітню державну політику в цій галузі освіти, компонентами якої є законодавство, управління та планування у сфері освіти.

Важливою складовою освітньої політики є фінансування освіти дорослих. Зазначимо, що у практиці фінансування освіти зарубіжних країн виділяють такі моделі: ринкова модель, що обмежує пропозиції форм навчання, які фінансуються з бюджету; регулююча модель, яка відрізняється від першої тільки тим, що існує певна законодавча база, яка регулює стимулювання попиту, пропозицій та якості навчання; ринково-заміщувальна модель, що передбачає джерело доходу, яке не існує на ринку (грант, субсидія з податкових фондів); ринково-витискувальна модель, яка відрізняється розподілом та витратами усіх коштів з боку уряду.

Проте необхідно зауважити, що у контексті децентралізації управління освітою дорослих особливе значення набуває механізм багаторівневого фінансування, який передбачає залучення різних рівнів державної влади та бізнесу (Франція, США, Данія). Водночас, актуальним стає зміна принципу централізованого фінансування на адресне, який може підвищити рівень відповідальності кожної організації за якість підготовки фахівців, а отже, і за якість результатів їхньої праці та рівень відповідальності кожного фахівця за власні освітні досягнення.

У якості головних орієнтирів політики у галузі освіти дорослих розглядаються три ідеї – громадянськість, соціальна мобільність, широка участь у житті суспільства. Їх об'єднуючим концептом слугує концепція розвитку людських ресурсів (соціальний капітал особистості). Саме такий підхід, будучи реалізований на практиці,

повинен забезпечити випереджальний розвиток особистості як необхідну передумову її активної та компетентної участі у прогресивних перетвореннях суспільного життя.

В основі управління розвитком освітою дорослих у країнах розвитої демократії лежать такі підходи: децентралізація (чітке розподілення компетенцій та повноважень суб'єктів по управлінській вертикалі); автономність освітніх закладів; демократизм; державно-громадський характер.

Відповіддю на виклики сучасності повинно стати інноваційне навчання дорослих, яке є більш гнучким та різноманітним, розширює можливості набуття знань та навичок не тільки у системі формальної освіти, але й у неформальній, що вимагає більш гнучкої системи сертифікації знань. Така система повинна підтримувати зв'язок між різними типами кваліфікацій, професіональними та академічними, об'єднувати стандарти, які допоможуть зв'язати формальну та неформальну освіту, а також інтегрувати сертифікацію, кваліфікації та запити ринку праці. Проте у європейському освітньому просторі не існує єдиних та обґрунтованих підходів до визнання результатів неформальної та інформальної освіти, триває їх пошук та відбувається експериментування.

Хоча освіта дорослих в європейських країнах інтенсивно розвивається, проте проблемі підготовки педагогів не приділяється відповідна увага. Навіть термін «педагог для дорослих» («adult educator») не є загально визнаним. Зрозуміло, що ті, хто навчає дорослу людину, потребують специфічного діапазону компетентностей, які базуються на знаннях психології, фізіології, андрагогіки тощо. Особливістю та складністю їх роботи є те, що вони працюють у широкому різноманітті організаційних та соціальних контекстів, одночасно організовуючи, викладаючи та підтримуючи дорослих в їх діяльності та навчанні.

Однієї з важливих проблем освіти дорослих, яка зумовлена інтеграційними процесами, є створенням єдиного освітнього європейського простору освіти дорослих. У цьому контексті представляється доцільним розробка механізмів узгодженого розвитку систем освіти дорослих у Європі.

А. Сбруєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА В ІСТОРІЇ ТА СЬОГОДЕННІ
СУМСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені А. С. МАКАРЕНКА**

Сучасний університет імені А.С. Макаренка розвивається як заклад інноваційного типу, що інтенсивно оновлює напрями, зміст, форми, методи, технології професійної підготовки фахівців; узгоджує свою

освітню та наукову діяльність з потребами місцевої та національної громади; дбає про якість свого освітнього й наукового продукту та позитивний імідж закладу. Ефективна реалізація стратегічної лінії на інноваційний розвиток Університету вимагає осмислення здобутків, досягнутих у кожному з напрямів діяльності, тобто всебічного ретроспективного аналізу сильних та слабких сторін 95-річної історії закладу.

Метою даної розвідки є характеристика генези порівняльно-педагогічної складової професійної підготовки фахівців в Університеті імені А.С.Макаренка. У досліджуваній складовій ми виокремлюємо освітній та науковий аспекти, що є невіддільними в сучасному ЗВО. Далі схарактеризуємо кожен з названих аспектів, що має свої організаційні й змістові особливості.

У контексті здійснення хронологічного аналізу освітнього аспекту розглядуваного феномену зазначимо передусім, що педагогічна компаративістика (comparative education, порівняльна педагогіка) як навчальний предмет вже більш ніж сто років є предметом вивчення в університетах світу. В СумДПУ імені А.С.Макаренка навчальні предмети порівняльно-педагогічної спрямованості було введено до навчальних програм на початку 1990-х рр., тобто їх викладання триває уже більш ніж чверть століття, що є, на нашу думку, достатньою підставою для осмислення динаміки розвитку та визначення подальших перспектив.

Початок викладання педагогічної компаративістики в СумДПУ було покладено в 1992 р., коли до навчальних планів фізико-математичного факультету було включено спецкурс «Актуальні проблеми зарубіжної школи». Підкреслимо, що вибір такої навчальної дисципліни було самостійно зроблено факультетом, який наполягав на оновленні змісту професійно-педагогічної підготовки в умовах радикальної соціально-економічної та політичної трансформації суспільства шляхом ознайомлення майбутнього українського вчителя з кращим світовим досвідом шкільництва. Навчальну програму даного предмета, було підтримано Міністерством освіти України та надано відповідний Гриф. Достатньо швидко викладання курсу поширилося на всі педагогічні спеціальності, а з другої половини 1990-х рр. він отримав назву «Порівняльна педагогіка». Вже у 1999 р. було опубліковано перший в Україні навчальний посібник «Порівняльна педагогіка» (Сбруєва, 1999), який згодом перевидавався у 2004 та 2013 рр. З того часу порівняльна педагогіка стала невід'ємною складовою підготовки бакалаврів педагогічних спеціальностей в СумДПУ імені А.С.Макаренка. Даний курс було включено до навчальних програм як дисципліну за вибором університету.

З середини 2000-х рр. відбувається якісне розширення змісту порівняльно-педагогічної освіти в університеті, що мало кілька

проявів. В рамках бакалаврської підготовки за спеціальністю «Соціальна педагогіка» було запроваджено навчальний курс «Моделі і технології виховання у зарубіжних країнах», до магістерської програми за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» було включено навчальний предмет «Порівняльна педагогіка вищої школи».

З середини 2010-х рр. педагогічна компаративістика поширюється і на третій рівень вищої освіти – підготовку докторів філософії. Складовою програми за спеціальністю «Освітні, педагогічні науки» стала навчальна дисципліна «Актуальні проблеми порівняльної педагогіки», а спеціальності «Професійна освіта» – «Порівняльна професійна педагогіка».

На завершення розгляду освітнього аспекту розвитку педагогічної компаративістики в СумДПУ відзначимо й той факт, що аналізована нами складова професійно-педагогічної підготовки на рівні докторської освіти перетворилась в сучасних умовах на змістову основу реалізації проекту ЄС Еразмус+ (Жан Може модуль «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтегративного та інклюзивного підходів»), що виконується в Університеті у 2018-2021 рр. командою науковців у складі докторів педагогічних наук, професорів А. А. Сбруєвої, О. М. Семеног та кандидата педагогічних наук, доцента Ж. Ю. Чернякової. Виконання грантової програми Еразмус+ вимагає, крім власне викладання дисципліни «Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти», суттєвого розвитку навчально-методичного забезпечення, тобто створення нової навчальної програми, навчального посібника та його електронної версії.

Отже, за 25 років розвитку педагогічна компаративістика як освітня складова професійно-педагогічної підготовки в СумДПУ імені А. С. Макаренка зазнала кількісних і якісних змін, перетворившись із спецкурсу, що викладався на окремому факультеті, на наскрізний компонент професійної програми, що викладається на трьох рівнях вищої освіти (бакалаврському-магістерському-докторському) на всіх педагогічних спеціальностях та має змістові варіанти, що враховують специфіку окремих спеціальностей. Існує певна динаміка в структурній побудові навчальних курсів, яку можна визначити як перехід від спеціалізованих навчальних курсів до інтегрованих, що включають історико-педагогічний та порівняльно-педагогічний аспекти.

Важливим виміром освітньої діяльності у досліджуваній сфері є розвиток навчально-методичного забезпечення, який полягає у неперервній модернізації навчальних програм, навчальних та навчально-методичних посібників, що є спільною справою усіх викладачів відповідних дисциплін.

Особливістю сучасної університетської освіти є її дослідницька орієнтація, що забезпечується органічним зв'язком між освітньою та науковою діяльністю викладачів і студентів. Такий підхід є особливо актуальним для педагогічної компаративістики – галузі, методологія та зміст якої розвиваються неперервно й динамічно. Керуючись такими міркуваннями, вважаємо за необхідне розглянути наукову складову досліджуваного феномену.

Зазначимо, що історія розвитку наукової складової педагогічної компаративістики в Університеті є більш давньою, ніж освітньої складової, оскільки сягає 1980-х рр. Саме в цей час, у першій половині 1980-х рр., було виконано перше в історії Університету дисертаційне дослідження з порівняльної (тоді ще зарубіжної) педагогіки, що слугувало передісторією започаткування у другій половині 2000-х років кількох наукових шкіл та, відповідно до їх наукових інтересів, цілої низки напрямів досліджень у розглядуваній нами галузі знань. Поява наукових шкіл зумовлена була, передусім, виконанням фундаментальних досліджень та захистом докторських дисертацій їх засновниками: А. А. Сбруєвою (порівняльно-педагогічна реформологія, порівняльно-педагогічна глобалістика), Г. Ю. Ніколаї (музично-педагогічна компаративістика, порівняльна мистецька педагогіка); О. І. Огієнко (порівняльно-педагогічна андрагогіка, неформальна освіта дорослих у розвинених країнах).

В аспірантурі СумДПУ кандидатські дослідження з педагогічної компаративістики почали виконуватися з середини 2000-х, а докторські – з першої половини 2010-х років. Серед напрямів порівняльно-педагогічних досліджень, що розвиваються в університеті, назвемо такі: теорія і практика освітніх реформ (педагогічна реформологія); теорії і технології інтернаціоналізації освіти; компаративний освітній менеджмент; музично-педагогічна (мистецька) компаративістика; порівняльна андрагогіка; порівняльна педагогіка вищої школи, порівняльна педагогіка здоров'язбереження; порівняльна педагогічна інноватика; порівняльна соціальна педагогіка; порівняльно-педагогічна гендерологія; порівняльна професійна педагогіка; та деякі інші. Названі вище напрями досліджень класифіковано відповідно до логіки проблемного підходу. Однак можливі й інші класифікації, зокрема, відповідно до країнознавчого підходу можна виокремити такі напрями порівняльно-педагогічних досліджень сумських компаративістів, як порівняльно-педагогічна американістика, британістика, канадієзнавство, полоністика, германістика тощо.

Крім схарактеризованих нами проявів наукової активності сумської академічної громади у галузі педагогічної компаративістики слід назвати міжнародні наукові конференції, організація та проведення яких є спільною справою педагогічних кафедр та наукових шкіл

Університету, та грантову активність (академічну та професійну мобільність), що включає стажування аспірантів, дослідників та адміністраторів наукових досліджень в університетах інших країн.

Отже, динаміка розвитку наукової складової педагогічної компаративістики в СумДПУ має кілька вимірів: методологічний (від застосування проблемного та країнознавчого підходів до комплексного застосування глобального/гео-регіонального/країнознавчого, контекстуального, проблемного підходів); змістовий (від монотематики та політематики), організаційний (від виконання досліджень в аспірантурах та докторантурах інших ЗВО та наукових установ до відкриття й розвитку аспірантури і докторантури в СумДПУ), інституційний (від кафедри педагогіки до ННІ педагогіки і психології та інших структурних підрозділів як інституцій, у яких працюють представники порівняльно-педагогічної громади Університету).

Вважаємо, що досвід розвитку порівняльно-педагогічних студій в СумДПУ імені А. С. Макаренка є одним з найбільш плідних і динамічних у нашій країні. Громада сумських компаративістів являє собою потужну висококваліфіковану наукову і методичну спільноту, наукові розвідки якої знаходяться на вістрі світової педагогічної компаративістики.

Переконані, що феномен педагогічної компаративістики в СумДПУ імені А.С.Макаренка, що являє собою динамічну цілісність освітньої та наукової складових, має потужний потенціал розвитку та є вартим подальших досліджень.

В. Стрельніков

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Зважаючи на ініціативу МОН України про необхідність освітніх реформ і змін технологій навчання у контексті реалізації концепції «Нова українська школа», надання великого значення проблемі педагогічних інновацій спеціальним центром педагогічних інновацій для розвитку освіти ЮНЕСКО, Міжнародним бюро з питань освіти при ЮНЕСКО, зазначимо, що проблема запровадження інноваційних технологій навчання є надзвичайно актуальною для освітян. Найважливішими завданнями реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої особистості, здатної системно й конструктивно мислити, швидко знаходити потрібну інформацію, приймати оптимально конструктивні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знань. А це формує соціальне замовлення на нові підходи в системі освіти, нове педагогічне мислення та впровадження інноваційних освітніх технологій.

Нова філософія освіти та нова парадигма освіти потребують якісно вищої професійної підготовки учителя, спроможного вирішувати завдання культурного розвитку особистості учня.

Педагогічна інновація (лат. innovation – оновлення, зміна) – нова галузь педагогічного знання, яка займається відбором, теоретичним осмисленням, класифікацією педагогічних інновацій. Поняття «інновація» означає нововведення, новизну, зміни, інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового у цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, організацію спільної діяльності учителя й учнів. Інновація є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі, реалізації конкретних завдань у навчально-виховному процесі.

Глосарій інноваційних технологій навчання (ІТН) складають сотні понять: *інноваційний заклад освіти* (заклад, у якому педагогічний та учнівський колектив експериментують, апробують чи впроваджують нові педагогічні ідеї, теорії, технології); *інноваційний потенціал педагога* (сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості педагога, яка виявляє готовність удосконалювати педагогічну діяльність, наявність внутрішніх засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність; творча здатність генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміння проектувати і моделювати свої ідеї на практиці: новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність); *інноваційне середовище* (певні морально-психологічні обставини, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес закладу освіти); *основні складники освітньої інноватики* (теорія створення інновацій у системі освіти – педагогічна неологія; методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового у філософії освіти, соціології, дидактиці, психології, педагогіці, менеджменті; технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій); *критерії педагогічної інновації* (новизни, що дає змогу визначити рівень новизни досвіду: абсолютний, локально-абсолютний, умовний, суб'єктивний рівні новизни; *оптимальності*, який сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, 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 закладах освіти); *критерії оцінки нововведень* (масштаб перетворень; ступінь глибини перетворень; ступінь новизни за чинником часу).

На основі аналізу практики інноваційної педагогічної діяльності та філософської, психологічної і педагогічної літератури, пропонуємо розвивати у своїй готовності до інноваційної педагогічної діяльності такі її компоненти:

1) *цільовий компонент*: пізнавальна сфера охоплює цілі оволодіння учнями знаннями, що передбачають не тільки їх відтворення, інтерпретацію, аналіз, конструювання, узагальнення, оцінку знань, але формування педагогічних умінь та навичок, розвитку творчого педагогічного мислення;

2) *мотиваційний компонент*: усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти; пізнавальні інтереси учителів, орієнтовані на застосування інноваційних освітніх технологій, концентруються навколо потреби у науковому розумінні сучасних наукових підходів до інноваційної діяльності, а також різноманітних аспектів особистісної орієнтації освіти; на осмисленні набутого власного досвіду, ступеня ефективності педагогічної діяльності, формування своєї позиції щодо змін у системі освіти; використанні нових знань у власній практичній діяльності;

3) *когнітивний компонент*: об'єднує сукупність знань педагога про сутність і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності; є результатом пізнавальної діяльності, його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога; інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями, тому показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є: методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій); загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями); уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні); позитивний педагогічний досвід;

4) *діяльнісно-операційний компонент* складають такі професійні вміння: гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, у тому числі в сфері інноваційної діяльності; за допомогою сучасних діагностичних методів вивчати особистість дитини і власну педагогічну діяльність); проектувальні (здатність планувати навчально-виховний процес відповідно до цілей освіти, психологічних закономірностей, оптимальне поєднання традиційний та інноваційних видів, методів, прийомів технологій професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу); конструктивні (уміння обирати

оптимальні прийоми і способи навчання й виховання, форми роботи, відбирати і розподіляти навчальний матеріал, здійснювати оптимальне керівництво пізнавальними процесами учнів); організаційні (здатність організовувати інноваційну діяльність і навчальну активність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу та цільових орієнтирів розвитку особистості); комунікативні (вміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати сучасні інтерактивні освітні технології, створювати безконфліктний й гармонійний освітній простір, створювати інноваційну комунікативну мережу занять);

5) *креативний компонент*: реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті: його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності; вчителі мають осмислити ознаки креативності, яка характеризує здатність до створення нового, нетрадиційного підходу до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці;

6) *оцінно-результативний компонент* передбачає зміни в особистості та професійній сферах учителів, зокрема, формування світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій, розвиток моральних якостей, уважного, турботливого ставлення до дітей, відповідальності, почуття обов'язку, педагогічного такту, що сприяє створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій.

Є. Хриков

Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

ВПЛИВ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ МЕНЕДЖМЕНТУ НА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ

Сучасний світ є глобалізованим, мінливим, нестабільним. Цифрова революція охопила всі сфери особистісного та суспільного життя. Ще одна принципова його властивість – формування людини, для якої головними цінностями є свобода, незалежність та самореалізація. Неминуче всі ці особливості сучасного світу вплинули на розвиток менеджменту. У наш час формується нова парадигма менеджменту, що вимагає виокремлення чинників, які впливають на цей процес та її особливостей.

Зміна парадигми менеджменту це тривалий процес, який характеризують певні тенденції розвитку менеджменту. Для виокремлення цих тенденцій було проаналізовано біля

500 монографій провідних фахівців з менеджменту різних країн світу, підручники МБА та міжнародні стандарти ISO.

Проведене дослідження дозволило виокремити наступні тенденції розвитку менеджменту:

- Формування загальної теорії менеджменту.
- Ускладнення, поглиблення та спеціалізація управлінської діяльності.
- Аспектний підхід до вирішення проблем менеджменту.
- Олюднення його концептуальних та методичних засад.
- Трансформація методів управління у напрямку їх демократизації.
- Стрімкий розвиток понятійної системи менеджменту.
- Інформатизація управлінської діяльності.
- Маркетизація менеджменту.
- Підвищення ролі стратегічного менеджменту.
- Орієнтація на професійних керівників, які відрізняються лідерськими якостями.
- Розвиток владних повноважень у напрямку їх децентралізації.
- Посилення практичної спрямованості публікацій.
- Присвячення майже 40 відсотків публікацій «історії успіху» тієї чи іншої компанії.
- Перегляд місії менеджменту – від його орієнтації на забезпечення приватних інтересів підприємця до поєднання інтересів усіх суб'єктів суспільного життя.
- Перехід від ієрархічних структур управління до варіативних.

Наведений перелік – цілісна система взаємопов'язаних тенденцій, які можуть як підсилювати одна одну так і суперечити одна одній. Так, наприклад, у світі формується загальна теорія менеджменту для всіх типів фірм, установ, організацій, публічного управління. На цей процес активно впливає міжнародна організація стандартизації, яка розробила стандарти управління якістю, соціальної відповідальності та низку інших, орієнтованих на всі типи установ. На формування загальної теорії менеджменту активний вплив здійснює діяльність бізнес шкіл і в першу чергу МБА. Необхідність підготовки підручників з менеджменту обумовлює постійне узагальнення накопиченої інформації та розвиток понятійного апарату цієї науково-практичної галузі. Все це характеризує процеси інтеграції у менеджменті. А, з іншого боку, аналіз монографій з менеджменту свідчить про панування аспектного підходу. Переважна більшість книг з менеджменту присвячена його окремими аспектам: лідерству, стратегічному управлінню, маркетингу, забезпеченню інноваційного розвитку, тайм-менеджменту, історіям успіху компаній.

Така тенденція, як олюднення концептуальних та методичних засад менеджменту, пов'язана з переходом від ієрархічних структур управління до варіативних, трансформацією методів управління у напрямку їх демократизації, розвитком владних повноважень у напрямку їх децентралізації тощо.

Урахування особливостей сучасного світу, тенденцій розвитку менеджменту, особливостей розвитку людини та освітніх систем дозволяє зробити висновок про те, що традиційні підходи до управління навчальними закладами, які панують в країні, не можуть забезпечити інтенсивний розвиток освіти. Умовою такого розвитку є формування інноваційної культури управління навчальними закладами. Підґрунтям формування інноваційної культури керівного складу навчальних закладів є наявність природної схильності до управлінської діяльності, наявність творчого потенціалу та управлінської освіти, що створює умови до формування професіоналізму особистості керівника. Професіоналізм діяльності формується в процесі практичного управління навчальним закладом та передбачає наявність знань теорії менеджменту, сучасного стану та перспектив розвитку освіти, особливостей навчального закладу та його макросередовища й мікросередовища. Наступною складовою інноваційної культури є вміння виокремлювати дійсно актуальні ситуації – управлінські кейси, розв'язання яких обумовлює розвиток навчального закладу. Важливою складовою інноваційної культури керівника навчального закладу є вміння залучати членів колективу та необхідні ресурси до реалізації визначених кейсів.

Традиційна управлінська авторитарна культура суперечить творчому характеру педагогічної діяльності, особливостям сучасної людини та відтворює стару, неефективну школу. Таким чином, можна зробити висновок, що управлінська діяльність керівників навчальних закладів може бути ефективною тільки за умов її інноваційного характеру. Головними складовими процесу формування інноваційної культури керівника навчального закладу є професійна освіта, практична діяльність та самоосвіта.

У процесі професійної освіти керівників навчальних закладів в Україні доцільно використовувати досвід кейс-стаді, накопичений за 110 років існування підготовки МБА.

РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА СВІТІ

Н. Авшенюк

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України

Н. Семініхіна

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України

ОКРЕСЛЕННЯ ПРІОРИТЕТНИХ ЗАВДАНЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТИ У СУЧАСНІЙ АВСТРАЛІЇ

Для розвитку економіки та зміцнення стабільності перед Україною постає нагальне завдання щодо окреслення й вирішення низки проблем у сфері освіти і навчання. Стрімкий розвиток технічного прогресу і зміни суспільних очікувань до рівня кваліфікації сучасних фахівців спричиняє посилення вимог у галузі професійної підготовки педагогічних працівників на різних рівнях освіти. З огляду на зазначене, актуальним і своєчасним є осмислення позитивного досвіду розвинених країн, зокрема Австралії, у запровадженні ефективних технологій професійної підготовки магістрів освіти, які виконують широкий спектр важливих соціальних функцій.

Усвідомлення визначальної ролі університетів та попит на кваліфікованих фахівців у галузі освіти є складовою економічного й соціального процвітання Австралії. Необхідність підготовки педагогічних працівників набуває пріоритетного значення у системі вищої освіти цієї країни. «Працівники знанневої галузі» - це менеджери, адміністратори, дизайнери та новатори, які керуватимуть майбутньою економікою та будуть у великому попиті на ринку праці, як зазначається у документах Європейської Комісії (European Commission, 2017).

Наше дослідження показало, що проблема забезпечення якості освіти і навчання в Австралії, як і в Україні, є національною темою для обговорення політиків, профільних фахівців та громадськості. Нині педагогічна освіта України переживає динамічні реформи, тому досвід Австралії у професійній підготовці магістрів освіти є важливим для дослідження.

Аналіз документів з проблеми дослідження засвідчив, що професійна підготовка магістрів освітніх Австралії здійснюється системно і в умовах університетської освіти на засадах відкритості, демократизації, неперервності, випереджувального підходу з урахуванням потреб національної політики та економіки. Вона

спрямована на формування наукової еліти на основі поєднання найкращих австралійських традицій, підходів, принципів та інноваційних технологій навчання з урахуванням результатів міжнародних компаративістичних досліджень.

Модернізація освіти Австралії спрямована на відповідність основним принципам ринкової економіки, на перетворення освіти у важливий ресурс особистого, суспільного і державного розвитку, у джерело реалізації важливих для громадян, суспільства і держави ціннісних орієнтирів, до яких можна віднести свободу, добробут і безпеку.

Магістерські програми педагогічної підготовки дають можливість майбутнім викладачам стати критичними споживачами результатів наукових досліджень, а також генерувати власні знання у процесі викладання, базуючись на науково обґрунтованих принципах педагогічної професії (Robinson, 2003).

Вивчення проблеми професійної підготовки магістрів освіти в Австралії наприкінці ХХ ст. показало, що професійні очікування вчителів з часом змінилися. В епоху, коли вчителі були «навчені» або «натреновані», на відміну від «освічених», дискурс викладання зосереджувався переважно на технічних і практичних аспектах навчання з набуттям навичок (Cameron & Baker, 2004). У подальші роки, акцент у професійній підготовці зміщувався на оволодіння практичними професійними навичками й уміннями, що превалювали над теоретичною і академічною освітою. У 80-х роках ХХ ст. результати наукових досліджень австралійських учених Шона (1987) і Шульмана (1987), поставили під сумнів дискурс викладання як практичну діяльність та призвели до університетизації професійної підготовки вчителів, тобто перенесення педагогічної освіти вчителів з коледжів до університетів, а отже, і отримання ступеневої академічної вищої професійної освіти.

Варто зазначити, що ці зміни здійснили суттєвий вплив на зміст викладання, перетворивши його з практичної діяльності на складну, професійно-академічну роботу. Але з метою відповідності змінам у суспільстві важливим чинником розвитку педагогічної діяльності є поєднання теоретичної освіти з моральними, етичними і практичними засадами навчання.

Сучасні професійні вимоги до молодих викладачів, так і для досвідчених полягають у формуванні нових професійних навичок, відповідно до швидкозмінних потреб тих, хто навчається. Необхідність отримання академічної освіти викладачем пов'язана, насамперед, з усвідомленням сутності цієї професії, визначенням шляхів удосконалення професійної практики. Вступ до професії та отримання кваліфікації магістра уможливорює опанування новими знаннями, навичками, а також окреслює шляхи, необхідні для удосконалення безперервної професійної освіти. Водночас, проведення академічних

досліджень у процесі професійної підготовки дозволяє вчителям здійснювати усвідомлений вибір методів викладання.

Особливості функціонування програм професійної підготовки майбутніх магістрів освіти обумовлюються освітньою політикою на національному або федеральному рівні Австралії. Ця політика стосується найму на роботу педагогічних працівників, процесу відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності, акредитації університетів та програм підготовки, набуття практичного досвіду роботи у школі, розроблення й упровадження професійних стандартів процедури педагогічної інтернатури, також вимог до реєстрації та вступу молодих учителів до професії.

Ретельне вивчення автентичної літератури з теми дослідження показало, що з метою забезпечення моніторингу якості підготовки магістрів освіти були створені програми оцінювання фахівців, відповідно до стандартів навчання. Протягом останніх п'ятнадцяти років спостерігається розвиток дієвих і надійних методів оцінювання знань з педагогічного фаху й навичок практичної підготовки випускників факультетів педагогічної освіти австралійських університетів. Серед них – серія оцінок PRAXIS та EdTPA, що розроблені Службою тестування освіти в США, зокрема у Стенфордському університеті. Кваліфіковані та навчені викладачі й педагогічні працівники, які є експертами з відповідним досвідом допомагають здійснювати оцінювання. Половина екзаменаторів набирається з викладачів вищої школи, а половина – з учителів старшої школи, у тому числі сертифікованих викладачів Національної ради. Всі екзаменатори повинні мати кваліфікацію сертифікованої магістерської програми та досвід викладання предмету і шкільного наставництва.

Зауважимо, що edTPA (Educational Teacher Performance Assessment) – це система оцінювання, яка розроблена викладачами педагогічних факультетів університетів. Сотні вчителів та викладачів педагогічних програм університетів були залучені на кожному етапі свого професійного розвитку і продовжують брати участь у його реалізації. Розроблено багато матеріалів для підтримки його реалізації, зокрема, для підготовки локальних експертів, відображення у навчальних планах і поточному оцінюванні; веб-семінарів з академічної мови, ресурсів для співпраці викладачів та підтримки для кандидатів на сертифікацію. Національна академія експертів edTPA надає консультації щодо впровадження та навчання за індивідуальною системою оцінювання.

Цікавим досвідом для вивчення й осмислення є створення в Австралії, зокрема у штаті Вікторія, Шкільних центрів педагогічної майстерності (SCTE). Ця ініціатива спрямована на зміцнення соціального партнерства між школами та університетами. Вона зреалізовується з 2011 р. у межах програми «Розумні національні партнерства в галузі

підвищення якості викладачів». Згідно з програмою, розроблено сім ініціатив SCTE, що передбачають співпрацю між університетами та школами і зосереджуються на забезпеченні високоякісної педагогічної освіти, наданні професійних можливостей для навчання і здійснення досліджень. Усі моделі SCTE ґрунтуються на співпраці між одним університетом і групою шкіл, що дозволяє випускникам закладів вищої освіти ще перед початком професійної діяльності мати можливість пройти педагогічну практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cameron M. Research on initial teacher education in New Zeland [Електронний ресурс] / M. Cameron, R. Baker // New Zeland Council for Education. – 2014. – Режим доступу : www.teacher.council.govt.nz/research/itelitreview.pdf.
2. European Commission. The Entrepreneurship Competence Framework. – 2017. – Режим доступу : <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eurscientific-and-technical-research-reports/entrecomp-entrepreneurship-competence-framework>
3. Global education digest [Електронний ресурс] // UNESDOC Database – Unesco. – 2011. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183249e.pdf>.
4. Shulman L. Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. [Електронний ресурс] / L. S. Shulman // Harvard Education Review. – 1987.
5. Quality Assurance of Cross-Border Higher Education – the state of the art [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу : www.enqa.eu/wp/Paula-Ranne_QACHE-Paris-2015.pdf.
6. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution [Електронний ресурс] / P. G. Altbach, L. E. Rumbley, L. Reisberg // UNESCO. – 2009. – Режим доступу : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf>

Бянь Лулу

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ІНФОКОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ІЗ КНР

Аналіз науково-педагогічної, методичної літератури з проблеми дозволив дійти висновку, що ІКТ є ефективним педагогічним засобом вивчення іноземної культури і формування комунікативних навичок. Педагоги відзначають, що застосування ІКТ сприяє прискоренню процесу навчання, зростанню інтересу студентів до предмету, покращує якість засвоєння матеріалу, дозволяє індивідуалізувати процес навчання і дає можливість уникнути суб'єктивності оцінки. Заняття з використанням ІКТ відрізняються різноманітністю, підвищеним інтересом студентів до іноземної мови, ефективністю [1].

Окрім інноваційності, перевага у використанні інфокомунікаційних технологій полягає у їхньому впливі на формування і розвиток психічних структур людини, в тому числі і

мислення. З розвитком інформатизації освіти дійсно ефективним можна вважати навчання, в процесі якого у студентів розвивається мислення нового типу, певним чином відрізняється від мислення, сформованого на основі використання в навчальному процесі друкованої інформації і засобів масової комунікації [Там само].

Важливо відмітити ключову роль інфокомунікаційних технологій в організації самостійної роботи студентів. Перевага зазначених технологій в порівнянні з традиційними методами викладання полягає в тому, що комп'ютерне навчання несе в собі величезний потенціал, який сприяє досягненню психологічного комфорту студентів-іноземців у навчанні, їх зацікавленості в позитивних результатах навчального процесу. Важливим у навчальному процесі є і те, що інфокомунікаційні технології забезпечують більшу ступінь інтерактивності навчання, що пов'язано з постійною і прямою реакцією машини на відповіді студента в ході виконання вправи. Так як студенти самі обирають темп роботи, комп'ютерне навчання якнайкраще відповідає принципам індивідуального навчання. Під час роботи з ІТ засобами, педагог здійснює організаторську функцію, яка полягає в наданні інструкцій з виконання завдання і користування комп'ютером; у поясненні нового матеріалу з демонстрацією на комп'ютері деяких явищ тощо.

Сучасна лінгводидактика володіє численними видами електронних засобів навчання. Так, з погляду О. Гарцова, є два типи електронних засобів навчання для успішного оволодіння іноземними мовами: для самоосвіти (некероване навчання), при якому студент відповідно до своєї мотивації і конкретних прагматичних цілей самостійно опановує мовними навичками в типових ситуаціях спілкування (в аеропорту, в ресторані тощо); як правило, ці матеріали не орієнтовані на використання в повноцінному навчальному процесі; для навчання в системі вищої освіти з використанням комп'ютерних та мережевих технологій при їх глибокій інтеграції в освітній процес [3, с. 101].

Враховуюче вищевикладене, вважаємо доцільним використовувати наступні комп'ютерні програми та електронні засоби навчання під час формування **культури мовлення студентів з КНР у процесі професійної підготовки**: *електронні засоби навчання*: комп'ютерні мережеві підручники; предметно-орієнтовані середовища (моделюючі програми, навчальні пакети); лабораторні практикуми; комп'ютерні тренажери; контролюючі програми; довідники, бази даних навчального призначення [3, с.105–106]. *Спеціалізовані комп'ютерні програми*: навчальні (презентаційні); тренувальні; контролюючі; комбіновані [Там само].

Погоджуючись з С. Ушаковою [4], виокремлюємо наступні переваги роботи студентів з ІКТ технологіями: загальнокультурний

розвиток студентів; підвищення рівня культури мовлення студентів-китайців; створення сприятливого психологічного клімату; підвищення мотивації студентів та їх інтересу до предмета; самоствердження студентів-іноземців; можливість реалізації індивідуалізації навчання; реалізація принципу зворотного зв'язку; економія витрачання матеріалів викладачем; поєднання контролю і самоконтролю; об'єктивна і своєчасна оцінка дій студентів.

Таким чином, у формуванні культури мовлення студентів-китайців, інфокомунікаційні технології мають ключове значення, оскільки з їх допомогою не тільки відбувається інтенсифікація навчального процесу за рахунок використання різних аутентичних електронних матеріалів, але і відбувається реальна комунікація з носіями мови, що вивчається. З їх використанням розвиваються навички читання, письма, говоріння, аудіювання, перекладу; студенти вдосконалюють уміння брати участь у дискусії, формулювати і відстоювати власну точку зору. Включення різних видів ІКТ в навчальний процес сприяє як формуванню власне мовної бази, так і розвиває комунікативну компетенцію студентів, в тому числі прагматичну, соціолінгвістичну та лінгвокультурологічну компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анастази А., Урбина С. (2001). *Психологическое тестирование*. СПб.: Питер.
2. Беспалов, П. В. (2003). Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*, 4, 41–45.
3. Гарцов, А. Д. (2009). *Электронная лингводидактика: среда – средства обучения – педагог*. М.: РУДН.
4. Ушакова, С. В. (1997). Компьютер на уроках английского языка. *ИЯШ*, 5, 40–41.

О. Воробйова

Інститут вищої освіти НАПН України

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ЩОДО ЗАПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМ УПРАВЛІННЯ ЯКОСТІ У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Визначення стандартів у галузі вищої освіти є однією з умов покращення діяльності закладів вищої освіти, підвищення конкурентоздатності, міжнародної інтеграції, гармонізації освітнього простору та конкурентною перевагою для закладу вищої освіти.

Базовою системою забезпечення якості в управлінні є загальне управління якістю (Total Quality Management, TQM), що передбачає управління, яке направлено на довгостроковий успіх шляхом задоволення потреб клієнта, та може бути охарактеризована як система управління для клієнтів-орієнтованої організації. Вона є основою для більшості сучасних національних та міжнародних стандартів.

У TQM визначено вісім принципів загального управління якістю: орієнтація на споживача; залучення усіх співробітників; орієнтація на

процес; інтегрованість системи; стратегічний та системний підхід; постійне удосконалення процесів; постійне вдосконалення процесів; прийняття рішень на основі перевірених фактів; комунікативні зв'язки [6].

Система TQM включає в себе створення, реалізацію та удосконалення системи забезпечення якості, та визначає такі основні складові системи: мотивації персоналу; навчання персоналу; взаємовідносин з постачальниками; взаємовідносин зі споживачами; управління процесами [6]. Таким чином система TQM є основою для багатьох сучасних підходів у сфері стандартизації, що дало поштовх розробляти стандарти у різних галузях.

Міжнародна організація зі стандартизації (ISO) це - неурядовою організація по стандартизації, що представляє 145 країн світу, була створена у 1947 р. Основний пакет міжнародних стандартів ISO 9001 було вперше опублікований в 1987 році.

За офіційним визначенням ISO, стандарт - це документ, створений на основі консенсусу і схвалений визнаним органом, який забезпечує - для загального і багаторазового використання - правила, керівні принципи або характеристики для діяльності їх результатів, спрямованих на досягнення оптимального ступеня порядку в даному контексті [1].

Стандарти ISO розробляються для певної галузі в цілому та враховується думка усіх зацікавлених сторін (виробників, постачальників, споживачів, галузевих фахівців, науково-дослідних організацій).

За міжнародним стандартом ISO 9001: 2000 існує вісім принципів управління якістю організації: орієнтація на споживача (customer focus); лідерство керівника (leadership); залучення працівників (involvement of people); процесний підхід (process approach); системний підхід до управління (system approach to management); постійне удосконалення (continual improvement); прийняття рішень на підставі фактів (factual approach to decision making); взаємовигідні відносини з постачальниками (mutually beneficial supplier relationships) [1].

Згідно ISO 9001:2015, запровадження системи управління якістю це стратегічне рішення організації, яке може допомогти покращення її загальну дієвість та забезпечити міцну основу для ініціатив щодо розвитку.

Також зазначено, що стандарт можуть застосовувати внутрішні та зовнішні сторони, та не вимагає: однаковості структури різних систем управління якістю; узгодження документації зі структурою розділів цього стандарту; використання специфічної термінології цього стандарту в межах організації [5].

Відповідно до вимог ISO 9001 для створення системи управління якістю організація повинна: визначити процеси, потрібні для системи управління якістю, та їх застосування в межах організації; визначити необхідні умови процесів і очікувані результати; визначити

послідовність і взаємодію цих процесів; визначити та застосовувати критерії та методи (зокрема моніторинг, вимірювання та відповідні показники дієвості), потрібні для забезпечування результативності функціонування та контролювання цих процесів; визначити ресурси, потрібні для цих процесів, і забезпечувати їх наявність; призначити осіб з відповідальністю та повноваженнями щодо цих процесів; розглядати ризики та можливості; оцінювати ці процеси та запроваджувати будь-які зміни, потрібні для забезпечування того, щоб ці процеси досягали своїх передбачених результатів; поліпшувати процеси та систему управління якістю [2].

Стандарти ISO 9001 мають загальний характер і не передбачають певного зразка щодо системи управління забезпечення якості, тому що спрямовані на певну стандартну зразкову організації незалежно від типу, розміру та виду діяльності.

Тому ISO 9001 надає можливості організації створювати свою галузеву систему забезпечення якості, яка відповідає вимогам загальної системи управління. Це дозволяє розробити спеціальні стандарти для освітньої галузі, та вищої освіти зокрема, враховуючи специфіку діяльності. Отримання сертифікату ISO 9001 для українських закладів вищої освіти не є обов'язковим, проте основні вимоги стандарту ISO 9001:2015 є абсолютно адаптивними до сучасних вимог галузі вищої освіти і дотримання цих вимог та отримання відповідного сертифікату лише підтверджує високі стандарти навчального закладу.

Ураховуючи стандарти ISO 9001, Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) було розроблено Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area — ESG), що є основою для функціонування галузі вищої освіти. Зокрема зазначено, що “ESG зосереджені на забезпеченні якості стосовно навчання і викладання у вищій освіті, включаючи навчальне середовище та відповідні зв'язки з дослідженнями та інноваціями ... застосовуються до всієї вищої освіти, що пропонується у ЕНЕА, незалежно від типу навчання чи місця викладання” [4].

Також у документі зазначено, що “в основі всієї діяльності щодо забезпечення якості лежать дві споріднені цілі: підзвітність і покращення. Узяті разом, вони створюють довіру до діяльності закладу вищої освіти. Успішно запроваджена система забезпечення якості надаватиме інформацію, що засвідчує заклад вищої освіти та громадськість у належній якості діяльності закладу вищої освіти (підзвітність) та надаватиме поради і рекомендації щодо того, як можна покращити те, що заклад робить (покращення). Таким чином,

забезпечення якості та покращення якості є взаємопов'язаними” [5]. Згідно ESG визначено такі цілі: встановлення спільних рамок щодо систем забезпечення якості для навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівні; забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти; підтримання взаємної довіри, таким чином сприяючи визнанню та мобільності у межах та поза національних кордонів; надання інформації щодо забезпечення якості у ЕНЕА [5].

Як зазначає А.Хопбах, колишній президент Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA): “Стандарти ESG у ході Болонського процесу довели свою значимість і ефективність, зробили величезний вплив на розвиток систем, процесів і процедур гарантії якості на інституційному та національному рівнях” [3]. Та зазначає, що “важливо здійснити перегляд стандартів, щоб ще більше підсилити їх відповідність поставленим цілям, а саме забезпечити єдиний набір цінностей і принципів як орієнтирів для всіх суб'єктів, що діють у сфері забезпечення якості вищої освіти на території ЕНЕА” [3].

Висновки. Вимоги стандарту ISO 9001, що визначають систему управління забезпечення якості є абсолютно прийнятні для системи забезпечення якості вищої освіти та відповідають основним вимогам щодо продукту діяльності закладів вищої освіти: знання, уміння та підготовка спеціалістів. Також потрібно зазначити, що ISO 9001 є базисом для основних положень та принципів Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості (ESG), що відповідно мають свою галузеву специфіку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сертифікація ISO 9001:2000 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.qm-s.com/iso-9001.php>
2. Системи управління якістю ISO 9001 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.certsystems.kiev.ua/uk/iso-9001/sistemi-upravlinnya-yakistyu-za-iso-9001.html
3. Хопбах А. Мы все стараемся решить одни и те же задачи. Интервью с президентом Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 1 (61). – С. 8–11.
4. ISO Standards [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.asq.org/quality-resources/standards-101#iso
5. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)
6. The Global Voice of Quality [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.asq.org/learn-about-quality/total-quality-management/overview/overview.html

Ya. Glyva

Sumy Makarenko State Pedagogical University

OPTIMIZATION OF INNOVATIVE ADULT EDUCATION

The relationship between the workplace learning and innovation performance has triggered extensive interdisciplinary research throughout the last two decades. To identify the rationale of innovation in organizations and economy, first we need to define the term of it. Yet, the meaning attributed to the notion of Innovation differs markedly among both managers and policymakers alike. Innovation was first defined by Schumpeter (1934), who considered innovation to be introduced to the market by entrepreneurs who create and introduce innovations and hence establish “creative destruction” as an essential ingredient of economic development (Schumpeter, Opie, & Elliott, n.d.).

Education and training – the major elements of human capital formation – have long been recognized as indispensable to the development process. This section establishes a conceptual framework for the notion of ‘human capital’ and ‘adult learning’, pointing to positioning this research within multiple understandings of what is meant by them. The relationship between innovation and individual’s competence and skills are in two directions, that on the one hand, innovation pushes the change and demands new skills, on the other hand, skills drive development of entrepreneurship and innovation.

What is more, learning is an act, a process, or an experience of gaining knowledge or skills. Lifelong learning is the ‘ongoing, voluntary, and self-motivated’ pursuit of knowledge for either personal or professional reasons. Therefore, it not only enhances social inclusion, active citizenship, and personal development, but also self-sustainability, rather than competitiveness, and employability. The adult learner is a social being who, in terms of learning, has to contend with his/her own approach and also the social and societal environment to which he/she belongs (Chao, 2009).

Clark and Caffarella (1999) explain that adult learning can be defined in numerous ways but that a widely accepted definition refers to those learners who have completed mandatory public schooling, usually around the age eighteen. Learning is an activity that people of all ages and backgrounds engage in for a variety of reasons at different levels and for different lengths of time throughout their lives in a range of formal and informal settings, including those provided by voluntary activities, community groups and the workplace. Consequently, the focus here is on the adult that has had life experiences and is often referred to as a non-traditional student in the higher education setting.

There is a general correlation between educational background and motivation for participating in adult education and training. The most

important professional reasons are the desire to be better for your daily work and the experience of that training is required in the job.

Houle (1974), points out that one of the most studied aspect of adults' education has been the motivational field. Perhaps when we speak of the participation of adults in education, we infer that it is a voluntary activity. Theoretical studies in this area have attempted to identify and classify the reasons why adults enter learning, that is, on the assumption that it is possible to know the reasons or causes that they are following when making the decision. The motivational dimension in adults is an essential element for their learning, whilst it drives them to action, at the same time, it orients and commits them. The complex construct that influences behaviour maintains a close relationship with other concepts such as interests, needs, values and aspirations.

Work-based learning, embedded in working tasks, complements more formal forms of continuing training. A range of major European Union policy statutes have acknowledged the potentials of workplace learning for adults, pointed that it requires increased political attention and strategic action and have therefore called for promoting and using it. The further education, including training provided by employers brings positive benefits, including increased job satisfaction and lower absenteeism, and improves the chances of business survival, greater productivity and innovation.

The OECD Education 2030 project has identified three further categories of competencies, the "Transformative Competencies", that together address the growing need for adult people to be innovative, responsible and aware (OECD (2017):

- ✓ Creating new value
- ✓ Reconciling tensions and dilemmas
- ✓ Taking responsibility

Creating new value

New sources of growth are urgently needed to achieve stronger, more inclusive and more sustainable development. Innovation can offer vital solutions, at affordable cost, to economic, social and cultural dilemmas. Innovative economies are more productive, more resilient, more adaptable and better able to support higher living standards. Besides, adult people should be able to think creatively, develop new products and services, new jobs, new processes and methods, new ways of thinking and living, new enterprises, new sectors, new business models and new social models. Increasingly, innovation springs not from individuals thinking and working alone, but through cooperation and collaboration with others to draw on existing knowledge to create new knowledge. The constructs that underpin the competency include adaptability, creativity, curiosity and open-mindedness.

Reconciling tensions and dilemmas

In a world characterised by inequities, the imperative to reconcile diverse perspectives and interests, in local settings with sometimes global implications, will require adult people to become adept at handling tensions, dilemmas and trade-offs, for example, balancing equity and freedom, autonomy and community, innovation and continuity, and efficiency and the democratic process. Striking a balance between competing demands will rarely lead to an either/or choice or even a single solution. In a world of interdependency and conflict, people will successfully secure their own well-being and that of their families and their communities only by developing the capacity to understand the needs and desires of others. To be prepared for the future, individuals have to learn to think and act in a more integrated way, taking into account the interconnections and inter-relations between contradictory or incompatible ideas, logics and positions, from both short- and long-term perspectives. In other words, they have to learn to be systems thinkers.

Taking responsibility

The third transformative competency is a prerequisite of the other two. Dealing with novelty, change, diversity and ambiguity assumes that individuals can think for themselves and work with others. Equally, creativity and problemsolving require the capacity to consider the future consequences of one's actions, to evaluate risk and reward, and to accept accountability for the products of one's work. This suggests a sense of responsibility with which a person can reflect upon and evaluate his or her actions in light of his or her experiences, and personal and societal goals, what they have been taught and told, and what is right or wrong. The most important innovative principles of lifelong learning for adults are:

- the possibility of acquiring, improving and/or expanding knowledge, skills, attitudes and values;
- the possibility and the need for the development of personal potential in different stages of life;
- the possibility of access to different forms and contents of learning with the aim of achieving personal goals and developing abilities;
- the right to recognition of knowledge and skills acquired in different environments and through different forms of learning.

The outcomes of lifelong learning should primarily lead to the realisation and development of personal potential and should become an important element of innovative active citizenship, while also enabling better employability of the individual, i.e. by increasing their competitiveness on the labour market. The dynamism, flexibility and competitiveness of more developed knowledgebased societies (which are also 'learning societies') are associated with the extent to which citizens are involved in various forms of lifelong learning and to the quality of the

education process. In addition to the need of individuals to constantly learn, it is also important for organizations to keep educating themselves or support a learning environment – not only in the private sector, but also in the public, state and local administration.

REFERENCES

1. Chao, R. (2009). Understanding the adult learners' motivation and barriers to learning. Inaugural Conference Proceedings: Educating the Adult *Educator: Quality provision and assessment in Europe*. University of Macedonia, Greece.
2. Clark, M.C. & Caffarella, R.S. (Eds.) (1999). An Update on Adult Development Theory. *New ways of thinking about the life course*. San Francisco: Jossey-Bass.
3. Houle, C. (1974). The Provision of Cost-Compulsory. *The relationship between motivation and participation, with special reference to non-traditional forms of study*. Prepared for the Organization for Economic Cooperation and Development, Paris.
4. Imal Partners (2015). Innovations in Mature Adult Learning – *Imal report 1 motivating for action: what makes mature adults want to learn? Report 2 book of best practices: the best methods of working with mature adults*. – Retrieved from: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/final_report_i.pdf
5. OECD (2017), “PISA 2015 Collaborative Problem-Solving Framework”, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
6. Schumpeter, J. A., Opie, R., & Elliott, J. E. (n.d.). The theory of economic development: an inquiry into profits, capital, credit, interest, and the business cycle. Retrieved from https://books.google.de/books/about/The_Theory_of_Economic_Development.html?id=-OZwWcOGeOwC&redir_esc=y

К. Годлевська

Інститут педагогічної освіти і освіти

дорослих імені Івана Зязюна

НАПН України

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ДОСВІД УГОРЩИНИ

В останні десятиліття в країнах Європи відбулися суттєві зміни в усіх сферах життя, в тому числі – освіті. Потреба в наданні освітніх послуг молодим фахівцям, готовність бути конкурентоспроможним в умовах глобалізованого ринку й світових цивілізацій спричинили реформи, які відбуваються в освітніх сферах більшості країн, у тому числі й України. Модернізація освітніх систем, які намагаються адаптувати знання до потреб суспільства, внесли суттєві корективи щодо підготовки фахівців різного профілю, уніфікації стандартів, кваліфікацій, оволодіння ключовими компетентностями тощо. Чинниками таких нововведень є уніфікація дипломів в інших країнах світу та можливістю професійної кваліфікації з ідентичністю за кордоном. У цьому контексті особливої уваги потребують питання гарантії високої якості освітніх послуг закладами, які здійснюють підготовку фахівців.

Обґрунтування теоретичних, методичних основ формальної і неформальної освіти різних категорій дорослих здійснено у працях вітчизняних науковців – С. Архипової, С. Бабушко, О. Василенко, О. Волярської, Т. Десятова, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Пазюри, С. Прийми, Н. Протасової та ін. У зарубіжній андрагогічній науці помітно вирізняється науковий доробок С. Вершловського, М. Громкової, С. Змейова, М. Ноулза, Л. Турса та ін. Андрагогічні й психологічні засади професійної підготовки педагогів знайшли відображення у працях О. Антонової, О. Вознюка, О. Дубасенюк, В. Пуцова та ін. Психологічний аспект професійної підготовки вчителя є предметом наукових пошуків Б. Ананьєва, С. Максименка, В. Семиченко, Т. Яценко та ін. Водночас проблема забезпечення якості освіти дорослих в Угорщині у контексті євроінтеграції не була предметом спеціальних досліджень, що й зумовило тему публікації.

В Угорщині якість освіти дорослих в центрі уваги протягом багатьох років. Для цього в Угорщині виділені значні кошти. В країні функціонує ряд проектів, що забезпечують інноваційні інструменти для підтримки та сприяння забезпечення якості на рівні інституцій освіти дорослих. Застосовувані підходи, засоби та методи сприяють безперервному та стабільному покращенню надання освіти андрагогам. Одним з основних стрижнів підвищення якості освіти дорослих є постійна самооцінка установ де надається освіта дорослих.

Основними закладами, що контролюють якість освіти доросли є: Національний інститут освіти дорослих, Університетська мережа навчання протягом усього життя, Асоціація безперервного навчання, Угорське товариство народних середніх шкіл. Розглянемо їх трохи детальніше.

Національний інститут освіти дорослих працює з 2002 року як незалежна організація Міністерства зайнятості та праці та виконує постанови, які зазначені у Законі «Про освіту дорослих». В інституті працює служба дослідження та розвитку ролей у сфері освіти дорослих та рада з питань акредитації, освіти та підготовки дорослих, яка відповідає за акредитацію неформальних навчальних закладів. Це може включати регіональні та національні дослідження, пов'язані з професійною та освітою дорослих, зміст розвитку професійно-технічної освіти та освіти дорослих, подальший розвиток та поширення ефективних процесів та методів, збір статистичних даних щодо освіти дорослих та посилення зв'язків між професійною, загальною, вищою, народною освітами та освітою дорослих. Саме тут розробляються центральні програми, підручники та навчальні посібники і готуються матеріали для іспитів та публікації в педагогічних журналах. Саме працівники Національного інституту освіти дорослих були основними розробниками Національного

кваліфікаційного реєстру, Програми розвитку професійної школи та Національного плану розвитку (Németh, 2013).

Університетська мережа навчання протягом усього життя (MELLearn) заснована у 2002 році 12 угорськими вищими навчальними закладами. Ініціативу створення даної мережі подало керівництво Дебреценського університету та Центру безперервного навчання Дебреценського університету в рамках програми «THENUCS European Socrates / Erasmus». Університетська мережа навчання протягом усього життя входить до Європейської мережі навчання протягом усього життя (EULLearn), в яку наразі входить 22 країни. Метою мереж є створення та координація педагогічних, освітніх та дослідницьких заходів для громадського користування, зокрема тих, що стосуються навчання на протязі тривалого часу, шляхом складання матеріалів, картографування та запуску проектів та перегляду стратегії угорського мовлення. Одним із прикладів проекту, здійсненого MELLearn, є «Підготовка тренерів для університетів технології й економіки». Метою проекту було виявити рівень компетенції тренерів, необхідних для реалізації вимог Болонського процесу, Європейської системи кваліфікацій та стратегії навчання на протязі тривалого часу. Результатом даного проекту стали ряд тренінгів для викладачів вищої освіти. На тренінгах викладачі підвищували власну компетентність в галузі методології, засобів та методів ІКТ та професійних мовних навичок (Kovács, 2016).

Асоціація безперервного навчання (ALLL) – це угорська неурядова та неприбуткова організація, яка наразі нараховує близько 20 членів (організацій) в Угорщині. Незважаючи на те, що офіційно створена була у 2006 році, співпраця її організацій-членів має багаторічну історію. Місія цього об'єднання полягає у сприянні працевлаштуванню активним громадянам та сприянню розвитку соціального залучення на місцевому рівні. Для досягнення цієї мети організаціям надаються оперативні стратегії в даній галузі. Якщо говорити простіше, то вони пропонують допомогу у зборі коштів та ефективному використанню ресурсів, надають адвокатські послуги, створюють різні заходи й конференції, що сприяють розповсюдженню корисної інформації (Németh, 2013).

Угорське товариство народних середніх шкіл (HFHSS) – це неурядова організація, що працює на національному рівні та спеціалізується на просвітницькій роботі з неформальної освіти. Це парасолькова організація, яка наразі нараховує більше сотні організацій-членів в Угорщині. Хоча історія руху народних шкіл Угорщини можна простежити до 1930-х років, організація змогла сформуватися лише після зміни режиму наприкінці 1980-х рр. Основними цілями організації є сприяння посиленню індивідуальності та самостійності у громади та

боротьба з маргіналізацією через розвиток громади та навчання. Вони також підтримують визнання всіх форм навчання, роль навчання в особистому та сімейному житті. Місцеві курси, денні курси та житлові програми проводяться за такими темами, як активне громадянство та здобуття ключових компетентностей (особливо для ромів), клуби для людей похилого віку, курси іноземних мов, комп'ютерні курси та курси з екології. У них є навчальний центр у Західній Угорщині (Балатонсцепезд), де розробляються навчальні програми для підготовки викладачів освіти дорослих, в тому числі розробка нових методів навчання та навчальних програм. Вони видають щоквартальний журнал "FHS, суспільство, освіта" де зібрані нариси та інші дослідження в освіті дорослих (Kovács, 2016).

Відповідно до Угорської національної доповіді ЮНЕСКО «Конфінтеа VI», законодавче середовище для навчання дорослих та освітня політика відповідає директивам та цілям ЄС, які передбачаються в Меморандумі про навчання протягом усього життя та в Лісабонських цілях. Дані цілі тісно пов'язані з політикою зайнятості, це чітко виражається тим фактом, що контроль за освітою дорослих (з 2004 р.) за професійною підготовкою (з 2006 р.) був перенесений на Міністерство ринку праці. З іншого боку, Угорщина досягла повноправного членства в Європейському Союзі, що означає, що освіта та навчання стали частиною тієї специфічної сфери політики, де країни-члени ЄС, відповідно до Лісабонської угоди, ініціювали використання відкритого методу координації. У рамках цього спеціального механізму Угорщина випустила свою Стратегію для навчання протягом життя, яка окреслила цілісну політичну основу для навчання протягом усього життя. Головним завданням стратегії було структурування сфер за п'ятьма пріоритетами для впровадження комплексної реформи системи освіти і навчання (EAEA – *Country report of Adult, 2013*).

У результаті нашого досліджено було виявлено, що закладами, які контролюють якість освіти доросли в Угорщині є: Національний інститут освіти дорослих, Університетська мережа навчання протягом усього життя, Асоціація безперервного навчання, Угорське товариство народних середніх шкіл. Визначено, що законодавче середовище для навчання дорослих та освітня політика відповідає директивам та цілям ЄС.

Перспективами в галузі освіти дорослих є: кар'єрний нагляд, консультування та моніторинг; визнання неформального та неформального навчання; підтримка незахищених груп та груп ризику на ринку праці; переосмислення соціальної допомоги та створення середовища, що сприяє поєднанню навчання та роботи; створення нової культурно-виховної культури; розвиток культури якості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kovács, T. (2016). *Adult Education in Hungary*. University of Pécs: Faculty of Adult Education and Human Resources Development.
2. EAEA – *Country report of Adult Education in Hungary*. (2013). URL: <http://www.eaea.org/doc/pub/Country-Report-on-Adult-Education-in-Hungary.pdf>;
3. *VET in Europe – Country report – Hungary – 2012*. (2012). URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_HU.pdf;
4. *Country report on the action plan on adult learning Hungary – 2015*. (2015). URL: http://adultlearning-budapest2011.teamwork.fr/docs/Country-Report_HU_final.pdf
5. Németh, B. (2013). Opening Higher education to Adults – Conclusions of the HEAD report on Hungarian Higher Education. *MELLearn_Conference, Szeged*. URL: http://www.mellearn.hu/en/events/9conf/prezentaciok/c/nemeth_balazs.pdf

Д. Дегтяренко

Сумський національний аграрний університет

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СЛУХАЧАМ ПІДГОТОВЧОГО ВІДДІЛЕННЯ

Принципи навчання студентів, у тому числі іноземних, визначають методи, форми та зміст навчально-виховного процесу. Їх правильне застосування є основою в роботі викладача під час планування практичних занять та при розробці такої структури пари, яка б стимулювала студентів до творчої та комунікативної активності. Правильне поєднання цілей навчання з його методами і принципами є основою для правильного, грамотного та кваліфікованого проведення занять.

Кожен принцип навчання є важливою запорукою успішного засвоєння знань та здобуття певних навичок і умінь. Одним із таких є принцип систематизації та логічної послідовності навчально-виховного процесу. Він передбачає формування знань, умінь і навичок у певній послідовності: спираючись на попередньо засвоєну інформацію та логічно поєднуючи її з наступною.

Одним із головних є принцип доступності, який передбачає викладення матеріалу таким чином, щоб іноземні слухачі мали змогу сприйняти, зрозуміти та в подальшому пояснити його суть.

Принцип поєднання навчання із життям не має залишатися осторонь, тому що у іноземних слухачів підготовчого відділення тільки починається адаптація до українського навчання та життя в цілому. Тому теоретичне викладення інформації повинно тісно переплітатися з її практичною частиною. Беручи до уваги вивчення української мови, викладення матеріалу треба іноді поєднувати з різними екскурсіями: до центру міста, до музею, театру, визначних місць. Позакласне вивчення мови сприяє швидкому засвоєнню та запам'ятовуванню інформації.

Принцип наочності тісно переплітається з попереднім, але частіше відбувається саме в аудиторії. Наглядними матеріалами можуть виступати як реальні предмети, так і зображення (на паперових або електронних картинках). На малюнках може відобразитися як картинка, так і певна схема. Викладач повинен уміло поєднати показ зображення та одночасне пояснення нової інформації.

Навчальний процес передбачає не тільки організацію навчання, але й відіграє певну роль у вихованні студентів. Уміння створити сприятливу атмосферу серед іноземних слухачів підготовчого відділення, а також знайти з кожним спільну мову, зберігаючи взаємоповагу, – основні критерії принципу індивідуального підходу до студентів. Педагогу слід також виховати у них уміння пригнічувати негативні емоції та в цілому володіти своїм настроєм, адже відбувається групове навчання.

Принцип ресурсного забезпечення студентів відіграє важливу роль у навчанні, тому що кожен повинен мати певні матеріали, які будуть сприяти засвоєнню та закріпленню вже здобутих знань, умінь та навичок. Додаткові посібники та наочні засоби допоможуть доповнити вже отриманні знання, удосконалити їх та краще закріпити.

Принцип закріплення знань, умінь та навичок відіграє значну роль у навчально-виховному процесі. Якщо не втілювати цей принцип у навчанні, неможливим буде подальше формування та розвиток інших знань, умінь, навичок. Постійне повторення здобутої інформації сприятиме кращому засвоєнню вже вивчених матеріалів та їх закріплення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варава С. В. До питання підготовки іноземних студентів підготовчих факультетів за гуманітарними спеціальностями / С. В. Варава, В. І. Груцяк // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении : матер. Межд. науч. метод. конф. 22-23 мая 2008. – С. 121–123.

2. Гейченко Е. И. Проблемы организации и планирования учебного процесса на подготовительном факультете для иностранных граждан / Е. И. Гейченко, Л. В. Хиль // Тенденции развития и проблемы преподавания русского и украинского языков как иностранных в современных условиях : сб. матер. Всеукр. науч. прак. конф. 12-13 мая, Запорожье. – С. 33–34.

3. Інновації у вищій освіті: актуальні аспекти: робоча програма і методичні рекомендації до вивчення дисципліни / Упорядкування і загальна редакція І. В. Артёмова. – Ужгород : ДВНЗ «Ужгородський національний університет», 2016. – 212 с.

S. Dieniezhnikov

Sumy Makarenko State Pedagogical University

COGNITIVE AND ANTHROPY PROSPECTS OF THE SCIENCE PHENOMENON

For today one of the most essential and actual objects for research there is science. XXth century fully can be described, as anymore its expansion and

use in different industries of vital functions of man. All, that the life of whole generations (be that medical preparations or computer technologies), based on cognition of laws of the universe, changed terms cardinal character, id est in an eventual result on science. At the same time comes into a notice and other fact. With development of scientific knowledge and appearance of modern technique link not only the most substantial hopes of humanity but also there is a disturbance for its future. So, already at the beginning of 60th it was realized of XXth century, that stormy scientific and technical progress generates different types of negative consequences in the sphere of ecology: exhaustion of natural resources of planet, growing contamination of air, water, soils. A bit later - in 70th years - wide resonance was caused by the results of biomedical and genetic researches. The prospects of the use of these opening to this day generate discussions in connection with their potential danger for a genetic constitution presently living organisms. In force of these and many other circumstances science today appeared in sight - history, sociology, psychology and, certainly, philosophical disciplines. The philosophical reflection accumulated usually epistemology resists to blind, hypnotic attitude toward science and allows more soberly to estimate status of scientific ideas about the world and man. Without implementation of this critical work modern civilization hardly will be able to save and increase those achievements it owns in area of scitech.

Finally, it will be to pay attention to another circumstance, namely: a man not simply lives in the world of nature and culture - he is a creature of maximum, forced to go out outside both primordial, biological nature and «second nature», id est culture that a man created to himself. How correlate and correlated in general scientific cognition with such method of human life? Predefined scientific cognition existensive?

Traditional forms of research of human life and the cognitions envisaged after «philosophical anthropology» and «epistemology» require expansion, modification, and main, organic interpenetration, synthesis. In relation to the comprehension of concept a «man cognizes», this synthesis is arrived at within the framework of anthropology of science - direction, in that both a man and process of cognition carried out by his understands in co-operation of enormous amount of factors, - evolutionary-biological, genetic, sociocultural, gender, existential.

Human cognition is conditioned corporal organization of man, by a language, implement semantic frameworks, depends on present for the subject of set categories, objective hypotheses, cognitive charts that foresee perception. All these facilities provide procedures of selection, categorizing, interpretation, as a result of what sensory data get subject senses, and perception appears closely associated with a thinking process. In this connection a man not simply represents as in a mirror, some «natural»

world, but does it by means of human procedures and operations that invisibly being in the results of such reflection [2, p. 180].

Processes, remaking of cognitive information, that go from sensory filters to perception, come true automatically, on the basis of the «algorithms» «programs» formed during an evolution. In the same time work of perception co-operates with memory, thinking - cognitive capabilities that is largely conditioned by sociocultural factors. This co-operation takes off sharp differentiation of the biological and cultural, need and purchased beginning in composition cognitive experience. Thus, need in consciousness structures show by itself dispositions, inclinations that for the further development require obligatory participation of, sociocultural environment. A sociocultural environment can strengthen or weaken that or other disposition, give that or other direction to it [4, p. 56].

Scientifically-cognitive attitude toward reality has a cognitive base that was formed during the evolution of man is certain. Urgent requirement of adaptation and orientations first of all in three areas: the world of physical, lifeless objects, world of living, biological objects and world of individuals, transmitters of consciousness - assisted becoming for evolutionary ancestor of man of capacity for advancement and verification of suppositions, inclination to postulate existence stranger of consciousness and to the skill of the causal thinking closely associated with it, and also, capacities for abstract thought, creative imagination and language. Evolutional character of origin of row of substantial for science cognitive capabilities is confirmed by a presence for babies, children of 3-4 of row of need cognitive inclinations, dispositions [3, p. 148].

Becoming of scientifically-cognitive attitude toward the world it is impossible without a capacity for a reflection - skill of the removed attitude toward own ideas, ability to do the presentations the object of critical consideration. A capacity for the reflective thinking is not need and for the origin at ontogenetic level foresees certain experience of socialization of individual, attaching of him to the culture; as a substantial element of scientifically-cognitive activity became possible only due to the presence of sociocultural terms, in particular those that was folded in Ancient Greece.

Being shows in the structure of scientific knowledge of philosophical grounds, that scientific knowledge is not the product of some «natural look to the world», opposite, it each time appears a result involving of ontological, gnosiological and methodological pre-conditions, that accumulate experience of vital functions force-feed imperatives of natural selection, and also represent the sociocultural features of historical epoch scientific knowledge belongs to that. Changeable maintenance of these pre-conditions is related to sociocultural, and relatively proof - with evolutional-biological factors.

Being a social institute, science will realize in functioning presentation, stereotypes, expectations that have representatives of this institute in relation

to itself and each other. Among the variety of these presentations an important place is occupied by gender stereotypes. These presentations and stereotypes often appear non-obvious for the subject of scientific cognition, coming forward as part of «natural», «needless to say» look to the world. In this case they can influence at choice direction and article of research, method of raising of scientific questions, language of description. Overcoming peculiar to natural history of masculinum look to nature as on something, that is subject to the submission and transformation it is related not simply to the increase of amount of women in composition scientific establishments, but with the active use of cognitive styles, base metaphores, that arrive at the root in the specific of the woman thinking, oriented to the synthesis, integrity, cooperate, id est on «living», but not «dead».

To carry out the role of subject of scientific cognition means attached to the culture of certain ensemble of practices, technician, abilities, characteristic for a certain group, school, tradition. Mine-out the different scientific groups of rule of supervision, skill of handling an equipment, the methods of interpretation of empiric data often are not correlated, that is why a way to the scientific result lies through discussions, negotiations not only objective but also subjective factors are involved in that. In this connection the result of scientifically-cognitive activity appears the ideal not copy of the post-human world, but construction, that absorbed for itself the row of negotiations, decisions, id est has one in two - subject-objective nature [1, p. 62].

Constructing character of scientific cognition, that provides for both connection and disconnection actual and artifact, natural and cultural elements in a process and product of cognitive activity, forces the subject of cognition periodically to redefine not only the picture of the reality constructed to them but also that place that it took in this picture to itself. Constructing character of scientific cognition answers the existential specific of man - creature maximum, that does not belong to fully neither the world of nature nor world of the culture fundamentally uncompleted.

In modern terms, when the production of scientific knowledge shows by itself the construction of networks different elements interrelated in that and co-operate: laboratories, industrial enterprises, financial funds, state organizations, publishing houses - from a scientist necessary ability to «translate» the language of the professional interests into the language of potential allies - businessmen, politicians soldiery and others like that, that in turn, depends on his ability to transform the habitus and exist at once in a few social fields. In this situation of request for implementation of scientific cognition a subject not one, but a few social roles (for example, «I am a researcher, supplier of reliable knowledge», «I am an expert that estimates the risks of the newest technologies», «I an administrator, manager of knowledge, convinces of necessity of financing of researches and developments») a question becomes sharp about integrity, compliance

subject of cognition, and main, about maintenance of its capacity for the unselfish search of truth and assuming of responsibility before society.

REFERENCES

1. Агацци Э. Методологический поворот в философии / Э. Агацци // Вопросы философии. – 2014. – № 9. – С. 60-65.
2. Борзенков В. Г. Эпистемологические препятствия на пути научного познания человека / В. Г. Борзенков // Человек. – 2008. – № 3. – С. 178-181.
3. Будущее науки в XXI веке. Следующие 50 лет / под ред. Джона Брокмана ; пер. с англ. Ю. В. Буканова. – М. : АСТ, 2008. – 255 [1] с.
4. Волков А. В. Наука в зеркале современной философской рефлексии / А. В. Волков. – Мурманск : Изд-во МГГУ, 2011. – 88 с.

О. Зосименко

КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА КАФЕДРИ: НАПРЯМИ, РЕЗУЛЬТАТИ ТА ПЕРСПЕКТИВНІ ЗАВДАННЯ

Сучасна освітня система зазнає значних змін в умовах стрімких соціально-економічних, соціокультурних і демографічних процесів в українському суспільстві, що знайшло відображення в Законі «Про вищу освіту». Посилення боротьби за потенційних користувачів освітніми послугами, конкуренція серед освітніх установ, жорсткі атестаційні показники, що визначають статус закладу освіти, – все це становить реалії сьогоденної вищої школи. З огляду на це, вважаємо, що науково-дослідна робота є одним із пріоритетних напрямів формування єдиного освітнього простору закладу вищої освіти, що базується на забезпеченні тісного взаємозв'язку фундаментальної науки, освіти і професійного середовища фахівців. Отже, підвищення якості освітнього процесу, науково-дослідної та науково-методичної роботи розглядається керівництвом інституту КЗ СОІПО як стратегічне завдання і інструмент забезпечення життєздатності, сталого розвитку та процвітання освітнього закладу в цілому та професійного зростання кожного викладача зокрема.

Зазначимо, що наукові дослідження кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту спрямовані на: вирішення завдань підвищення якості підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних та керівних кадрів системи освіти на основі комплексного підходу щодо розвитку, вдосконалення змісту, підвищення якості післядипломної педагогічної освіти через принципи реалізації парадигми безперервності та відкритості; реалізацію сучасних інноваційних технологій особистісно-професійного вдосконалення та розвитку компетентності особистості фахівця педагогічної сфери засобами психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу освітнього процесу; забезпечення умов

для оптимізації системи післядипломної освіти на основі відповідних стандартів вищої освіти та інтеграції її до європейських і світових освітніх просторів, організація міжнародного співробітництва в рамках окресленої проблеми.

У контексті науково-дослідної парадигми пошуку з листопада 2016 р. кафедрою розпочато дослідження за двома фундаментальними науково-дослідними темами «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти» (провідна мета якої полягає у теоретичному обґрунтуванні особливостей розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти та розробці ефективних шляхів розвитку інноваційних технологій особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти) та «Реалізація компетентісно-орієнтованої освіти керівників навчальних закладів» (провідна мета якої полягає у теоретичному обґрунтуванні підготовки та підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів на засадах компетентісно-орієнтованої освіти) в межах комплексної наукової теми Інституту «Розвиток особистісно-професійної компетентності в умовах післядипломної освіти», науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент С.М. Грицай.

Підкреслимо, що у науково-дослідній роботі кафедри беруть участь усі викладачі, молоді вчені та здобувачі, які постійно підвищують свій професійний рівень, педагогічну майстерність, наукову кваліфікацію.

З огляду на це кафедра здійснює науково-дослідну роботу за такими основними напрямками: видання монографій, наукових статей, підручників і навчальних посібників (в т.ч. з грифом МОНУ); організація та проведення науково-практичних та науково-методичних заходів міжнародного, всеукраїнського, регіонального, обласного та міжвузівського рівнів; участь викладачів кафедри у міжнародних, всеукраїнських та міжвузівських конференціях; співробітництво з провідними вітчизняними та закордонними закладами освіти; участь у семінарах та стажування викладачів кафедри в провідних закладах вищої освіти; організація роботи наукових студентських гуртків та керівництво студентськими науковими роботами; залучення обдарованої студентської молоді до наукової роботи тощо.

За результатами першого та другого етапів науково-дослідної роботи видано колективну монографію, яка є проектом творчого пошуку, здійсненого колективом науковців КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти в рамках дослідження наукових тем кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти»,

«Реалізація компетентісно-орієнтованої освіти керівників навчальних закладів». Проведене дослідження дозволило визначити сучасні парадигми розвитку особистісно-професійної компетентності педагога, виявити особливості розвитку особистісно-професійної компетентності фахівців та з'ясувати фактори розвитку особистісно-професійної компетентності керівника закладу освіти.

У межах кафедри функціонують такі науково-дослідні лабораторії: «Інклюзивного та інтегрованого навчання» (науковий керівник – кандидат педагогічних наук Л.О. Прядко), мета якої полягає у забезпеченні науково-методичного супроводу впровадження інклюзивної освіти в регіоні, запозичення зарубіжного досвіду роботи вчителя; «Історико-краєзнавчих досліджень» (науковий керівник – доктор історичних наук, доцент Д.В. Кудінов), мета та діяльність якої спрямована на комплексне вивчення минулого Сумської області, виявлення та актуалізацію нових дослідницьких тем регіональної історії, популяризацію історії краю, розробку рекомендацій, здійснення кваліфікованих консультацій педагогічним працівникам, які займаються краєзнавством чи використовують краєзнавчий матеріал у своїй фаховій діяльності, а також надання методичної підтримки діючим при навчальних закладах загальної середньої та позашкільної освіти краєзнавчим гурткам, факультетам, музеям.

Закцентуємо, що кафедра залучена до реалізації освітніх інноваційних проектів різного рівня, а саме: Всеукраїнський проект «Інтелект України», координатор – кандидат педагогічних наук, доцент С.М. Грицай та Регіональний інноваційний проект «Демократизація та партнерство навчального закладу в умовах НУШ», координатор – кандидат наук з державного управління, доцент С.М. Луценко.

Кафедра є ініціатором та організатором цілого ряду щорічних заходів від регіонального до міжнародного рівнів, які набули ознак традиційності. Серед таких заходів на особливу увагу заслуговують такі:

- міжнародна науково-практична конференція «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка» (захід сприяє підвищенню загальноосвітнього та наукового рівня фахівців у контексті можливого запозичення досвіду колег для вдосконалення власної викладацької практики щодо розкриття теоретичних та практичних основ розвитку інноваційних процесів в освіті, а також впливу інноваційних процесів на управління освітою в сучасному світі та розвиток суспільства);

- всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти» (захід спрямовано на розширення наукового кругозору та розвитку інтелектуального потенціалу освітян з питань, що розкривають сучасний стан та

перспективи розвитку компетентнісного підходу у системі освіти України, зарубіжний досвід організації формування професійної компетентності педагогів, методологічні та методичні основи впровадження компетентнісного підходу у післядипломній освіті, організаційно-педагогічне забезпечення інноваційного розвитку післядипломної освіти на засадах компетентнісного підходу);

– всеукраїнська науково-практична конференція «Формування громадянської культури в новій українській школі: традиційні та інноваційні практики» (захід слугує розвитку професійних здібностей з питань, що розкривають сучасний стан та перспективи формування громадянської культури у системі освіти України, зарубіжного досвіду організації формування громадянської культури особистості, методологічних та методичних основ формування громадянської культури у післядипломній освіті).

На нашу думку, важливу роль у формуванні творчого потенціалу майбутніх фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти відіграє участь студентів в організованій і систематичній науково-дослідній роботі. Завдання науково-дослідної роботи студентів у ЗВО полягає у єдності цілей і напрямів навчальної, наукової та виховної роботи, тісній взаємодії усіх форм і методів наукової роботи магістрантів, що реалізуються в навчальному процесі та поза навчальний час.

В умовах науково-дослідної роботи створюється базис самоосвітньої, просвітницької та пошукової діяльності; формується науковий світогляд; опановуються методологічні засади та сучасні наукові парадигми; розвивається креативне мислення та індивідуальні здібності студентів у вирішенні професійних завдань; формується наукова ерудиція та дослідницькі навички щодо розв'язання наукових та професійних проблем.

Зважаючи на вище окреслене, науково-дослідна та інноваційна робота студентів є важливим напрямом підготовки магістрантів спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки та 073 Менеджмент в КЗ СОІППО та нерозривною складовою єдиного процесу: навчально-виховного і науково-інноваційного. У навчальних планах всіх спеціальностей випускової кафедри передбачається академічні години на виконання науково-дослідної роботи студентів. Так, студенти, які навчаються за планами з отриманням кваліфікації магістрів, виконують курсові роботи, індивідуальні науково-дослідні завдання з кожної навчальної дисципліни, магістерські роботи, а також беруть участь у науково-практичних конференціях та готують наукові статті.

З метою всебічного сприяння науково-дослідній роботі, винахідницькій та творчій діяльності магістрантів, забезпечення системного підходу до їх підготовки як науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, збереження і розвитку інтелектуального потенціалу

на кафедрі створено науковий гурток «Молодий дослідник» робота якого спрямована на: організацію та проведення студентських конференцій, конкурсів; узагальнення досвіду організації науково-дослідної роботи студентів на окремих спеціальностях випускової кафедри та рекомендує шляхи вдосконалення її форм та методів; залучення студентів до науково-дослідної роботи на кафедрі та забезпечення участі студентів в заходах інших закладів освіти, що сприяє розвитку науково-дослідної студентської роботи; розробку заходів з активізації науково-дослідної роботи студентів на факультеті та участь у плануванні, контролі і обліку науково-дослідної роботи студентів на факультеті та випусковій кафедрі.

Для подальшого підвищення ефективності науково-дослідної діяльності кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту можна окреслити такі перспективні напрями роботи: окреслення найбільш актуальних проблем наукових досліджень у галузі післядипломної освіти у контексті НУШ; аналіз найбільш актуальних проблем наукових досліджень у галузі вищої освіти та перепідготовки; набуття викладачами кафедри практичного досвіду в умовах підвищення кваліфікації та його подальша імплементація у власну професійну діяльність; посилення теоретико-практичної значущості наукових матеріалів, підготовлених та апробованих професорсько-викладацьким складом кафедри під час підвищення кваліфікації, створення наукового продукту інноваційного характеру як результату стажування; спрямування діяльності професорсько-викладацького складу кафедри на створення наукових продуктів інноваційного характеру. Здобуття освітніх і дослідницьких грантів.

А. Калиева

Казахский национальный университет им. аль-Фараби
Алматы, Казахстан

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МАГИСТРАТУРЫ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Последние десятилетия XX века ознаменовались многими знаковыми событиями в мире: представители систем образования стран Европы начали процесс создания единого европейского образовательного пространства. Были подписаны «Великая хартия университетов», коммюнике и декларации, в том числе и Болонская декларация, давшая название процессу реформирования высшего образования – Болонский.

В 90-е годы XX века, после обретения Казахстаном независимости государственная политика в области образования была направлена на реформирование системы образования, в том числе и высшего. Определялись приоритеты системы высшего образования и создание

его нормативно- правовой базы, началась модернизации образования, обновление ее содержания и изменение парадигмы образования, ориентированной на мировые стандарты. 10 апреля 1993 года был принят Закон Республики Казахстан «О высшем образовании», где в числе основных принципов государственной политики в области высшего образования, были определены и задачи обеспечения преемственности ступеней в непрерывном процессе образования; индивидуализация и дифференциация высшего образования, что отвечало запросам времени о подготовке высококвалифицированных специалистов и научно - педагогических кадров.

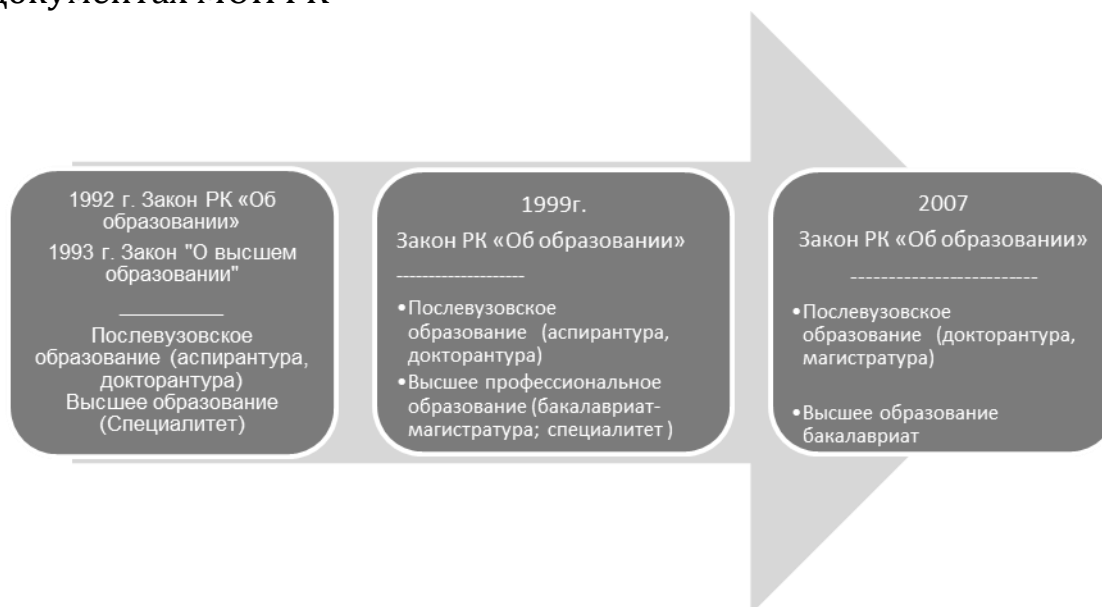
В 1994 году было принято «Временное положение о многоуровневой структуре высшего образования в Республике Казахстан" №982, где магистерские программы были определены как четвертый уровень –углубленное высшее образование, со сроком обучения 2 года. В соответствии с этим, в 1996 году была начата подготовка магистров в Казахском национальном университете им.аль-Фараби, Восточно-Казахстанском техническом университете и других ведущих вузах РК в режиме эксперимента. Магистратура развивалась на первом этапе в рамках прежней системы высшего образования, не подкрепленная нормативными документами и учебно-методической литературой. Изменения не были введены и в военное и трудовое законодательство, что создавало определенные сложности для магистрантов. Неясны были различия между специалистом и магистром, требования к выпускной работе специалиста и магистра были едины. В процессе обучения магистров вырисовывались проблемы стоящие перед новой структурой высшего образования, которые надо было решать комплексно. Государственные образовательные стандарты магистратуры, правила о магистерской подготовке были утверждены позднее, уже с учетом результатов работы вузов. В то же время на международном уровне страной делались новые шаги на пути интеграции. Республика Казахстан одной из первых на постсоветском пространстве в 1997 году подписала и ратифицировала Лиссабонскую конвенцию о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, что явилось важным шагом в деле интеграции образования РК в мировое образовательное пространство и привело в движение процесс разработки целого ряда нормативно-правовых документов в соответствии с международными стандартами. В 1998 г была принята «Концепция государственного стандарта высшего образования РК», где многоуровневая система высшего образования была утверждена в трех следующих уровнях:

- 1 уровень - общее высшее образование;
- 2 уровень - базовое высшее образование;

3 уровень - полное высшее образование (магистратура) и/или высшая профессиональная подготовка (дипломированные специалисты с углубленной подготовкой). Были определены конкретные цели, стоящие перед магистратурой «...призвана готовить педагогические кадры для самих вузов».

В 1999 году был принят новый Закон РК «Об образовании», где «на основе принципа непрерывности и преемственности образовательных программ» были установлены уровни образования и определена структура высшего профессионального образования: 1) высшее базовое образование (бакалавриат), высшее научно-педагогическое образование (подтверждаемое присуждением... степени «магистр»); 2) высшее специальное образование (подтверждаемое присуждением квалификации «специалист с высшим профессиональным образованием».

Таблица 1. Утверждение ступеней образования в нормативных документах МОН РК



На первом этапе реформирования высшего образования с 1994 по 1999 г. в нормативных документах не было понятия, ступени образования «магистратура». Оно появляется впервые в 2000г. в «Правилах о высшем научно-педагогическом образовании (магистратура) / Приказ МОН РК от 1.11.2000 г.№1035.» Можно выделить два этапа в развитии института магистратуры в Казахстане:

- I этап. С 1994 г. по 2007г., когда подготовка магистров была включена в ступень высшего образования, в то же время в отличие от специалитета являлая научно-педагогическим образованием;

- II этап. С 2008 года по настоящее время, когда Казахстан перешел на трехуровневую систему подготовки, согласно общеевропейским стандартам и магистратура заняла место между бакалавриатом и докторантурой - PhD.

Требования к уровню подготовки магистра определены Дублинскими дескрипторами второго уровня и включены в Государственный общеобязательный стандарт образования 2012 года, что вело к повышению качества подготовки магистров, как интеллектуального ресурса страны. В настоящее время институт магистратуры в Казахстане является кузницей научных и педагогических кадров, часть выпускников продолжает научно-исследовательскую деятельность на следующей ступени образования - в докторантуре, часть пополняет ряды педагогического сообщества.

Все эти годы, несмотря на трудности транзитного периода в Республике Казахстан, задачи развития образования были приоритетными, принимались Государственные программы развития образования на различные периоды, ведь во всем мире высокое качество образования становится определяющим фактором экономического процветания страны и индикатором успешности образовательной политики. Растущая интернационализация образования в мире в последние годы, как бы возвращает нас к истории, на новом уровне позволяет переосмыслить традиции первых университетов, которые изначально, по-сути, были интернациональными. В Казахстане зарождение магистратуры как ступени высшего, а затем послевузовского образования, произошло в период независимости республики. Условно, мы выделили этапы на основе развития законодательства РК об образовании. Основными тенденциями являются глобализация и интернационализация образования, мобильность студентов и преподавателей, внедрение трех циклов образования и кредитной системы обучения, международная аккредитация образовательных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон РК «Об образовании». – Астана : МОН РК, 2007.
2. Концепция государственного стандарта высшего образования РК. – Астана : МОН РК, 1998.
3. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2016-2019 гг. – Астана : МОН РК, 2016.

О. Карпусь

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА

В умовах постійних реформ в Україні здоров'я громадян вважається важливим складником національного розвитку. Цей факт свідчить, що формування, збереження та зміцнення здоров'я населення є одним із ключових завдань соціальної програми України. Шляхом

формування у студентів стійкої мотивації до здорового способу життя, проведення комплексних здоров'язбережувальних заходів, спрямованих на усвідомлення ними цінності свого здоров'я, відбувається впровадження здоров'язбережувального виховання в українських ЗВО.

Для сучасних досліджень проблеми здоров'язбережувального виховання проблем властивий різноаспектний підхід. Фізкультурний аспект досліджували сучасні дослідники О. Митчик, О. Іщук. Напрями валеологічної обізнаності описано в працях Т. Бойченко, О. Єжової, Т. Бесєдіної, компетентнісний підхід розглядали А. Петров, О. Тимошенко та інші.

Здоров'я, а також фізична розвиненість студентів є дуже важливим показником суспільного здоров'я населення та фізичного потенціалу країни взагалі. Актуальним для України вважається пошук шляхів здійснення здоров'язбереження студентів в умовах інноваційної діяльності закладів вищої освіти.

Погіршення здоров'я молоді на території України зумовили прийняття наступної важливої нормативно-правової бази. Серед важливих документів країни України знаходиться низка діючих указів Президента України, щодо здоров'язбереження у закладах вищої освіти:

- указ «Про Концепцію розвитку охорони здоров'я населення України» (2000);
- указ «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002);
- указ «Про Національну доктрину розвитку фізичної культури і спорту» (2004);
- указ «Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах» (2006);
- указ «Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація» на 2009-2013 роки» (2008)»
- «Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні»
- «Цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» та ін.) [3].

Крім того існують закони, спрямовані на забезпечення благополуччя сімей, дітей та молоді:

- закон «Про фізичну культуру і спорт» (1993);
- закон «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001);
- закон «Про вищу освіту» (2002);
- закон «Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки» (2003);
- закон «Про концепцію формування позитивної мотивації до здорового способу життя у дітей та молоді» (2004);

- закон «Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їхнього шкідливого впливу на здоров'я населення» (2005) [3].

Зазначені документи свідчать про те, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства основним напрямом здоров'язбережувального виховання в закладах вищої освіти переважно вважається фізичне виховання. Воно має на меті пропонувати нові підходи до формування особистості студента.

Із наукових досліджень робимо висновок, що переважна більшість студентів не дотримуються правил здорового способу життя, що призводить до зниження рівня здоров'я. Усе це свідчить про необхідність проведення спеціальних заходів щодо збереження і зміцнення здоров'я молодих людей, а також створення здоров'язбережувального середовища в ЗВО [1].

Для створення здоров'язбережувального середовища важливо формувати у студентів:

- уміння відстежувати будь-які зміни в стані власного здоров'я і здоров'я оточуючих;
- уміння планувати заходи збереження власного здоров'я;
- уміння створювати здоров'язбережувальний простір навколо себе;
- володіння вміннями профілактики хвороб і шкідливих звичок;
- володіння оздоровчими технологіями [2].

У Законі України «Про вищу освіту» наголошується на необхідності удосконалення сучасної освітньої системи через реалізацію більш досконалих здоров'язбережувальних технологій у діяльність закладів вищої освіти, які ґрунтуються не тільки на фізичному та валеологічному аспекті. Адже соціальна й психологічна складові здоров'язбережувальної роботи зі студентами заслуговують окремої уваги [3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Молодь за здоровий спосіб життя : щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2010 р.) / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Державний інститут розвитку сім'ї та молоді. – К. : Основа, 2011. – 211 с.

2. Свиридчук О.В. Здоров'язбережувальне середовище як засіб становлення особистості // Андрагогічний вісник : Наукове електронне періодичне видання. – Випуск 5. – 2014. – С. 139-145.

3. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік / [За ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Бега, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника ; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. – Івано-Франківськ: НАІР, 2013. – Вип. 3. – 467 с.

Ю. Колесник

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

Т. Тарасова

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У СУМСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА: СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Очевидно, що ефективне навчання сучасної людини, «людини інформаційного суспільства», «людини епохи цифрових технологій» неможливе без широкої інформатизації освіти, в якій одним з центральних завдань є застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Особливе місце серед ІКТ займають технології дистанційного навчання (ДН), що стрімко розвиваються, набувають все більшої популярності і активно входять в навчальний процес закладів як середньої так і вищої освіти. Психологи та педагоги наголошують на суттєвих перевагах ДН, до яких, в першу чергу, необхідно віднести: мобільність; індивідуальний підхід до студента; доступність навчальних матеріалів; високі результати навчання; зручність для викладача та його професійне зростання. За умов ДН істотно зростає особиста ініціатива і відповідальність студентів за результативність просування по навчальному маршруту в індивідуальному освітньому середовищі, підвищується ефективність навчальної взаємодії студентів в веб-просторі, об'єктивність їх контролю та ефективність самоконтролю. Можна з упевненістю стверджувати, що введення в процес професійної підготовки майбутнього педагога технологій ДН цілком і повністю відповідає вимогам сьогодення щодо формування професійної готовності вчителя до реалізації сучасних освітніх ІКТ в навчально-виховному процесі закладу середньої освіти. Як і будь яка інновація, ДН входить в практику закладів вищої освіти не просто і не легко, бо, крім переваг, існують ще проблеми та виклики... Зрозуміло, що немає швидкого та однозначного рішення всіх проблем ІКТ, але одним із шляхів приєднання українських закладів освіти до сучасної світової інновації – дистанційної освіти, є впровадження і активне використання технологій ДН.

Виходячи з цього у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка питання про впровадження ДН в освітній процес почало розроблятися з 2016 року. Було створено лабораторію ДН, проведено підвищення кваліфікації співробітників університету, створена відповідна нормативна база. Програмним засобом

забезпечення реалізації технологій ДН обрано навчальну платформу *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище), яка широко використовується в освітній галузі. Враховуючи досвід українських ЗВО щодо впровадження технологій ДН, першою цільовою аудиторією було обрано студентів, для яких з одного боку є актуальною проблема поєднання навчання з виробничою або науковою діяльністю, з іншого – вони є більш організованими та мотивованими суб'єктами навчання. У 2016-2017 навчальному році ДН було реалізовано в перших трьох навчальних дисциплінах для студентів ОР "Магістр" денної форми навчання, а у 2017-2018 навчальному році технології ДН було використано для здобувачів третього освітньо-наукового рівня (аспірантура). Однак, нами були виявлені певні труднощі і для цих категорій студентів при вивченні дистанційного матеріалу через відсутність навичок як роботи з платформою *Moodle*, так із організації власної навчальної діяльності. В грудні 2017 року в університеті було прийнято "Положення про застосування елементів дистанційного навчання", згідно якого на кожній кафедрі не менш, як у 10 % навчальних дисциплін повинні бути введені технології ДН, та у дистанційний формат має бути переведено в не менше як 20 % від загального обсягу дисципліни денної форми навчання, а викладання дисциплін фахової підготовки для груп студентів малокомплектних груп має забезпечуватися відповідними веб-ресурсами (дистанційними курсами). Відповідно, починаючи з вересня 2018 року, розпочато введення технологій ДН у викладання дисциплін на ОР «Бакалавр» в якості: підтримки аудиторного навчання; супроводу міжсесійного самостійного навчання для студентів заочної форми; організації та контролю блоку самостійної роботи студентів денної форми; дистанційної підтримки викладання навчальних дисциплін для неповних груп та студентів заочної форми навчання. На сьогоднішній день в СумДПУ імені А.С.Макаренка технології дистанційного навчання використовуються при проведенні 22 навчальних дисциплін, серед яких 12 дисциплін – це дисципліни із циклу загальної підготовки, потокові, що викладаються великій кількості студентів різних спеціальностей, та 10 – дисципліни фахової підготовки окремих випускових кафедр. Загалом, станом на початок 2019 року на платформі *Moodle* зареєстровано більше 700 користувачів-студентів, однак підтримку навчання на дистанційних курсах здійснюють лише 20 провідних викладачів університету.

Такий стан може бути пояснений низкою причин, однією з яких є те, що впровадження будь-якої інновації значною мірою залежить від ставлення до неї учасників відповідного процесу, у нашому випадку – викладачів та студентів. Впродовж вересня-жовтня 2018 року нами було проведено дослідження ставлення до введення в навчальний процес

технологій ДН викладачів та студентів ОР «Магістр». В першу чергу нас цікавили судження викладачів та студентів стосовно переваг та недоліків дистанційного навчання. Отримані результати представлені на рисунках 1 та 2. Як видно, в цілому судження викладачів і студентів щодо переваг дистанційного навчання досить єдині за змістом (провідні місця – індивідуалізація навчання та доступ до матеріалу). Виняток склали лише можливості впровадження більш сучасних і ефективних методів навчання і можливість навчання у віртуальному співтоваристві, що виявилися більш значущими для викладачів. У той же час, щодо недоліків дистанційного навчання судження викладачів і студентів відчутно різняться. Викладачі майже вдвічі частіше, ніж студенти відзначають, що ДН більш витратне за часом. А необхідність сильної мотивації і відсутність безпосереднього спілкування із викладачем більше турбує студентів.

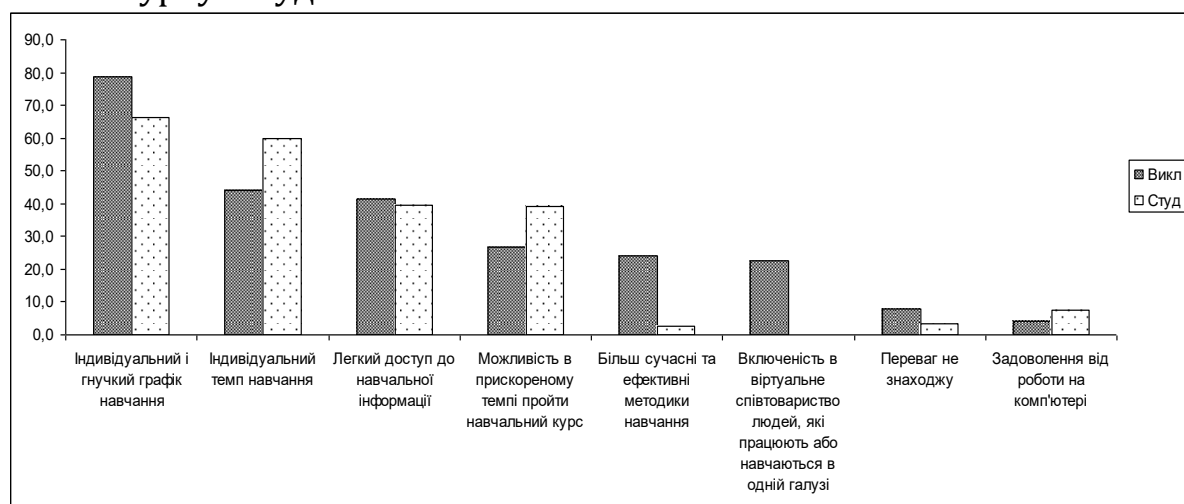


Рис. 1. Судження викладачів та студентів щодо переваг ДН (у %)

По-друге, важливо було дізнатися які ж прогнози роблять викладачі та студенти стосовно можливого впливу застосування технологій ДН на їхню діяльність. Викладачі висловлювалися стосовно власної викладацької й навчальної діяльності студентів, а студенти – щодо легкості навчання та рівня професійної підготовки. Результати такого прогнозування наведені у таблиці 1.

Як видно, для викладачів провідними є нейтральні прогнози, що більш яскраво проявляється по відношенню до власної педагогічної діяльності. Студенти щодо легкості навчання в умовах ДН практично не можуть спрогнозувати результати даного нововведення, проте більше половини впевнені, що постраждає їх професійна підготовка.

Innovative development of higher education: global, European and national dimensions of change

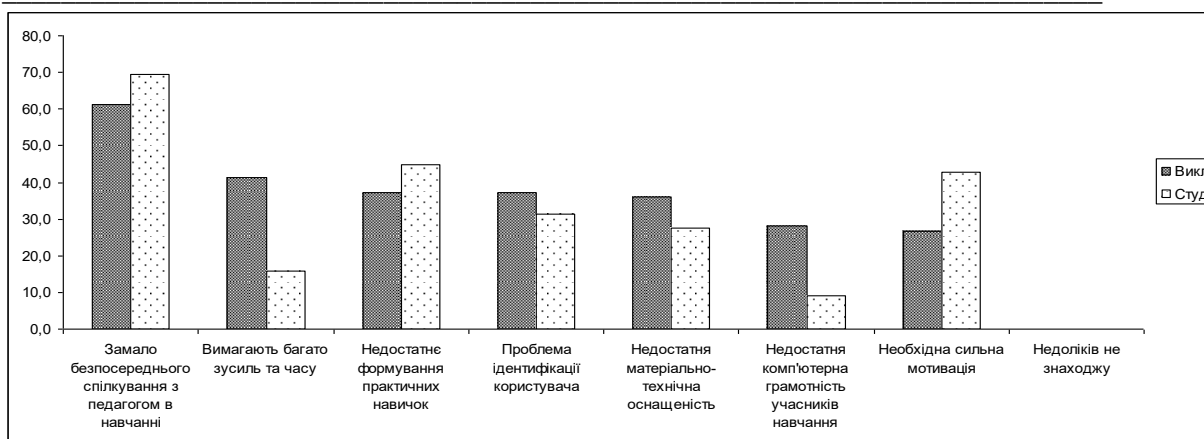


Рис. 2. Судження викладачів та студентів щодо недоліків ДН (у %)

Таблиця 1

Прогнози викладачів та студентів щодо впливу застосування технологій ДН на діяльність учасників навчального процесу (у %).

Прогнози	Викладачі		Студенти	
	Вплив на навчальну д-ть студентів	Вплив на педагогічну д-ть викладачів	Легкість навчання	Вплив на професійну підготовку
Позитивні	21,8	14,7	40,0	11,5
Нейтральні	38,6	50,6	19,0	36,6
Негативні	33,3	34,7	41,0	51,2

Ставлення до інноваційних змін безпосередньо впливає на висновок про доцільність впровадження цих інновацій. Результати опитування з цього питання представлені на рисунку 3.

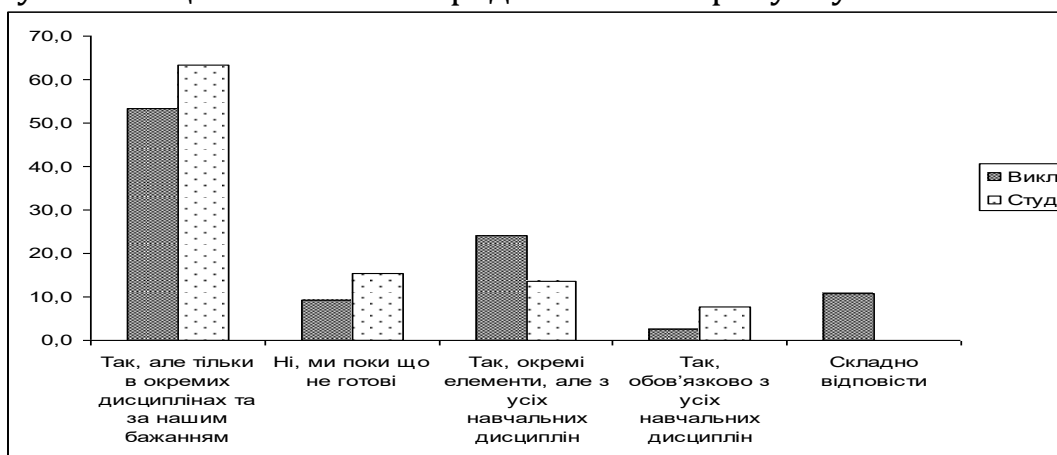


Рис. 3. Оцінка викладачами та студентами доцільності введення технологій ДН в навчальний процес СумДПУ імені А.С.Макаренка (у %).

Як свідчать наведені дані, на сьогодні позиція і викладачів, і студентів щодо використання технологій ДН досить узгоджена та «егоцентрична» – вводити потрібно, але за бажанням учасників навчального процесу і вибірково стосовно навчальних дисциплін та об'єму ДН.

Усі наведені вище дані створюють основу для формулювання висновку щодо подальших зусиль ректорату, навчальної частини, Лабораторії дистанційного навчання та викладачів Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка щодо активізації впровадження технологій ДН у навчальний процес: залучення більшої кількості викладачів та підвищення їх професійної кваліфікації в галузі ДН, збільшення кількості дистанційних курсів, подальша їх розробка та удосконалення, нормування діяльності та заохочення викладачів та методистів при впровадженні технологій ДН.

О. Кон

Военно-технический институт
Национальной гвардии
Республики Узбекистан

ИНТЕГРАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Как известно, интеграция наук является одним из основных способов получения новых знаний, а также источником инновационного развития. Процессы интеграции в системе высшего образования предполагают оптимизацию всех его областей, их взаимосвязанное и всестороннее развитие, реализацию интегрированного подхода. Владение языками выступает в качестве социально-экономического фактора и регулятора форм человеческой жизнедеятельности, и, соответственно, актуализируется вопрос о разработке единой системы преподавания иностранных языков в вузе.

На текущий момент в полиэтнических регионах и, не в последнюю очередь, в Узбекистане, возрастает значение многоязычного образования. Ещё первый Президент Узбекистана Ислам Каримов предложил концепцию многоязычия, где предусматривается продвижение как минимум трёх языков: узбекского как государственного, русского как языка межгосударственного общения и английского как языка интеграции в мировую экономику.

Оптимальным вариантом решения языковой проблемы в стране является многоязычие: одновременное владение государственным языком, языком родственной тюркской национальности, проживающей в Центральноазитском регионе (каракалпакский, казахский, туркменский, киргизский языки), владение языком-посредником (русский язык) и изучение одного из мировых языков.

Для обозначения подобной общности языков представляется возможным использовать термин «языковой союз» (Sprachbund), обозначающий особый тип интеграции языков, возникшей как результат их контактного и конвергентного развития.

Понятие «интегрированное обучение» дефинируется как обучение, отвергающее дифференциацию знаний и предполагающее взаимосвязанное изучение ряда языков одного региона. Существуют две взаимоисключающие позиции по проблеме интегрированного подхода к преподаванию предметов языкового цикла. Приверженцы первой точки зрения считают, что коммуникативная компетенция как базовое свойство личности формируется у обучаемых с позиций интегрированного подхода к дисциплинам языкового цикла. Они полагают, что механизмы речи у обучаемых одинаковы, и преподавание строится с учётом общих принципов их функционирования (Л. С. Выготский, Н. Д. Гальскова, Е. А. Ленская, А. А. Леонтьев, Н. А. Яценко). По их мнению, основа подобной интеграции заключается в главной цели преподавания – в формировании массового результативного многоязычия.

Согласно другой позиции, невозможно практиковать единый подход, ибо цели, содержание и методы обучения родному, неродному и иностранным языкам в целом, различаются (А. А. Миролюбов, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин). Методология единого подхода в преподавании иностранных языков состоит в целостности универсальных психолингвистических и лингводидактических закономерностей процесса обучения. Интегрированный подход базируется на положении о наличии данных универсалий в языковых семьях и строится на единых основаниях, имея единую методологическую базу – стратегию, согласно которой преподавание осуществляется с опорой на витагенный опыт обучаемых (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, А. А. Леонтьев, Ю. Г. Мациевская).

В качестве методологической базы согласованной методики предусматривается личностно-деятельностный подход, нацеленный на реализацию как сверхзадачи обучения иностранным языкам (воспитание гармонично развитой личности в ходе овладения речевой деятельностью), так и прагматической задачи (формирование языковой личности). В свете изложенного выше возникают различные лингводидактические оппозиции: родной – неродной языки; государственный – иностранный языки; родной – родственные языки. Цель взаимосвязанного обучения языкам – не только обучение общению на неродном языке, но и совершенствование речемыслительных способностей, осознанное овладение несколькими языками. Подобное обучение существенно выигрывает по сравнению с традиционным: способствует активизации лингвистического мышления, фундаментальному осмыслению структуры преподаваемых языков, позволяет рационально расходовать учебное время. В связи с чем единый (лингводидактический подход) к взаимосвязанному обучению

языков становится не столько коммуникативным, сколько коммуникативно-когнитивным.

Подобное обучение позволяет осуществлять управление транспозиционными и интерференционными процессами, интеллектуальным развитием обучаемых (индукция, дедукция, сравнение, обобщение), познание полифонии языков и культур. Координированное изучение нескольких языков даёт возможность реализовывать сравнительно-сопоставительный подход, причём отправным пунктом является родной язык, с учётом которого проще освоить иностранный (английский язык), а также языки-посредники. Приверженцы метода координированного обучения языкам полагают, что установление сходств и различий в родном и неродном языках означает целесообразное внедрение процедур сопоставления и перевода в каждодневную практику обучения. Сопоставление родного языка с изучаемыми позволит вузу наладить интеграцию процесса преподавания языковых дисциплин.

Таким образом, если приложить понятие интеграции к языковому образованию, то можно говорить о возможности объединения иностранного языка с целым рядом языковых дисциплин. Результативность процесса обучения иностранному языку может существенно возрасти, при условии его организации в рамках единой стратегии преподавания предметов языкового цикла и координированной методики, ориентированной на формирование способности речевого самовыражения как базового качества личности обучаемых.

М. Лаврик

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ОСНОВНІ АСПЕКТИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ: АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Важливою складовою міжнародної діяльності вищої освіти України є підготовка висококваліфікованих кадрів для інших країн. Кількість іноземних громадян, які прагнуть здобути вищу освіту в українських вишах щороку збільшується.

Згідно до загальноєвропейських рекомендацій, іноземні студенти немовних вишів мають оволодіти мовою навчання. Це стосується студентів всіх немовних спеціальностей. Під час вивчення ІМ (іноземної мови) вони повинні здобути той рівень мовної компетенції, який дозволить їм використовувати ІМ у своїй професійній діяльності. Враховуючи актуальність проблеми мовної підготовки іноземних студентів, науковці постійно досліджують особливості викладання ІМ студентам-іноземцям. Основний інтерес у вчених традиційно

викликають проблеми методичного забезпечення процесу навчання іноземців, проблеми їх адаптації та соціалізації у іншомовному середовищі, вплив на процес навчання іноземців культурних та мотиваційних чинників тощо.

Навчання іноземних студентів у вищих закладах України починається з довузівської підготовки, де майбутні абітурієнти вивчають іноземну мову, яка в подальшому стане для них мовою навчання. Цьому аспекту присвячено ряд наукових досліджень, серед яких монографії та дисертаційні дослідження вітчизняних науковців.

На сьогоднішній день в українських ЗВО навчаються студенти з різних країн, серед яких Нігерія, Йорданія, Азербайджан, Туреччина, Індія, Туркменістан, Марокко та ін. У зв'язку з цим виникає необхідність аналізу проблем вивчення української (російської) мови в іншомовній аудиторії. Так, Бурякова О.С., Куплевацька Л.О. та Петренко І.П. зробили порівняльний аналіз формул мовленнєвого етикету в різних мовах на прикладі арабської, китайської та англійської. Науковці дійшли висновку, що формули етикету в зазначених мовах мають певні відмінності з їхніми аналогами в російській мові. Розбіжності в походженні, узусі та національно-культурному компоненті вимагають спеціальних коментарів в іншомовній аудиторії. Особливо важливим це завдання є в багатомовних групах, наголошують дослідники [1]. Оскільки навчання іноземців є безпосереднім компонентом євроінтеграції, то доцільно у своїй практичній діяльності спиратися на провідні аспекти мовної політики ЄС. На підставі аналізу документів Ради Європи та Європейського Союзу, вітчизняні науковці вбачають наступні шляхи удосконалення навчання іноземних мов у ЗВО: виділення такої кількості годин, яка б забезпечила підвищення рівня іншомовної компетенції студентів; створення гнучких навчальних програм з метою поєднання вивчення іноземної мови з професійними інтересами; розширення навчальних видів роботи у поза навчальний час; розробка сучасних навчальних матеріалів із залученням нових технологічних ресурсів [3]. Довузівська підготовка передбачає оволодіння іноземною мовою (мовою подальшого навчання) а також вивчення спецдисциплін з обраного фаху. Під час викладання спеціальних дисциплін з того чи іншого фаху викладачі спостерігають ряд чинників, які суттєво впливають на рівень подальшої мовної та професійної підготовки іноземних слухачів. Першим таким чинником є різний рівень базової підготовки іноземців, які вступають на підготовче відділення з хімії, фізики, біології, математики. Для того, щоб визначити рівень володіння знаннями з профільних дисциплін в іноземній аудиторії, викладачам доцільно розробити стартові тести рідною мовою вступників (наприклад, англійською) або мовою-посередником. Отримані результати дадуть змогу діагностувати рівень знань з базових

предметів та дасть викладачеві змогу організувати навчальний процес у відповідності до рівня підготовки студентів- іноземців [3].

Проте, не слід забувати про когнітивні стилі іноземних студентів, оскільки саме вони мають великий вплив на рівень мовної та професійної підготовки іноземців. Це доводить науковець А.М. Приходько на прикладі навчання студентів технічного профілю. Психологічні умови навчання іноземних студентів з урахуванням когнітивних стилів також висвітлено в дисертаційному дослідженні І. Жирнової. Згідно точки зору дослідниці, когнітивні стилі іноземних студентів є факторами, що регулюють процес їхньої взаємодії з освітнім середовищем. Класифікацію когнітивних типів автор проводить за типом сприйняття, за типом реагування а за типом мислення [2].

З кожним роком в Україну приїздить все більша кількість іноземців з метою отримання вищої освіти. Такий попит зумовлює пошук шляхів удосконалення та підвищення якості навчання іншомовної аудиторії. Аналіз наукових джерел дає змогу зробити наступний висновок: в контексті вищої освіти іноземних громадян науковці схильні вважати, що підвищення рівня освіти для іноземців можливе за умови системного підходу до даного аспекту. Так, дослідники збігаються на думці про необхідність оновлення державних нормативних документів щодо мовної підготовки іноземців, навчально-методичної літератури, впровадження новітніх інформаційних технологій, підвищення кваліфікації педагогічного складу тощо [4]. Більш детальний аналіз аспектів навчання іноземних студентів стане предметом подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурякова О.С. "SALAM! NI HAO! ZDRAVSTVUYTE!..": ДОСВІД ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ФОРМУЛ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ В РІЗНИХ МОВАХ / О. С. Бурякова, Л. О. Куплевацька, І. П. Петренко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Центр міжнародної освіти. – 2012. – С. 17-24.
2. Жирнова Л. И. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учётом когнитивных стилів : дисс. ... канд. психолог. Наук : спец. 19.00.07. – Курск : КГУ, 2012. – 201 с.
3. Кузнецова О. Ю. Перспективи іншомовної освіти у вищих навчальних закладах в євро інтеграційному вимірі / О. Ю. Кузнецова // Вісник Житомирського державного університету. Випуск 6 (72). Педагогічні науки. – 2013. – С. 76-81.
4. Ушакова Н. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади / Н. Ушакова, О. Тростинська // Терія і практика викладання української мови як іноземної. – 2014. – Вип. – С. 12-21.

В. Майковська

Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

Просування української вищої школи в напрямку загальноєвропейського освітнього простору потребує істотної зміни змісту і навчально-методичного забезпечення освітнього процесу. Впровадження компетентнісного підходу трансформує функцію лекції щодо прямої передачі інформації у функцію організації самостійної роботи студента з пошуку і засвоєння інформації, паралельно надаючи нового змісту семінарським, практичним і лабораторним заняттям як інструменту формування результатів навчання і вимагаючи осучаснення форм організації самостійної роботи [1]. Компетентнісний підхід визначає роль вищої школи в ХХІ ст. як вказівника напрямку руху в розвитку особистості студента на шляху формування позитивної особистісної філософії життя і діяльності в сучасному суспільстві. Даний підхід вимагає глибоких системних перетворень як в організації процесу викладання дисциплін, так і в змісті та процедурі оцінювання результатів навчання [2]. Суспільство і система освіти ХХ ст. основну увагу приділяли результатам роботи фахівця, не переймаючись його поведінкою, яка ці результати забезпечує. Ситуація ХХІ ст. змушує бізнес звернути увагу на стиль виконання роботи, який створює конкурентну перевагу на ринку, актуалізуючи ідею компетентнісного навчання й вимагаючи нового підходу до організації навчального процесу.

При впровадженні компетентнісного підходу нового змісту набуває система методів навчання і контролю його результатів. Заклади вищої освіти отримують можливість самостійно визначати форми і методи поточного, проміжного і підсумкового контролю досягнень студентів, систему діагностики сформованості компетентності або самопрезентації складових результатів навчання та необхідних для цього оціночних засобів, методів і технологій. Вони можуть самостійно обирати форми організації освітнього процесу для отримання очікуваних результатів навчання в компетентнісному форматі. Все це вимагає розробки навчально-методичного та інформаційного забезпечення освітнього процесу й відповідної організації самостійної роботи студентів [2].

У намаганні окреслити принципи формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування слід враховувати, що компетентності формуються не тільки в закладі вищої освіти, а й під впливом сім'ї, друзів, політики, релігії, культури, досвіду власної діяльності тощо, а підприємницька компетентність визначена як одна з 11 ключових в Законі України «Про освіту» й концептуальній

реформі «Нова українська школа». Дані документи ґрунтуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей ціложиттєвої освіти» як Рамковій програмі оновлених ключових компетентностей, схвалених 17 січня 2018 р. [3]. У зв'язку з цим рівень її розвитку залежить від освітньо-культурної ситуації, в якій живуть і розвиваються студенти. Відтак вирішальну роль грає не тільки зміст освіти, але й освітнє середовище закладу вищої освіти, організація освітнього процесу, освітні технології.

Ідеї створення розвивального середовища в шкільній педагогіці широковідомі в працях Д. Дьюї та М. Монтесорі, де під середовищем і середовищними впливами розуміється сукупність соціальних відносин та загальний клімат суспільної інституції (школи, вищої школи, сім'ї). Питання впливу організаційно-педагогічних умов на формування компетентного фахівця в українській вищій школі досліджували Т. Вдовичин, В. Ворона, А. Галєєва, Л. Грень, Г. Жара, О. Романовська та ін. Результати дослідження їх доробку дають підстави стверджувати, що формування компетентного фахівця у закладі вищої освіти вимагає створення в ньому наскрізної моделі розвиваючого компетентнісного середовища, яка б відображала процес формування відповідних компетентностей на різних етапах професійної підготовки. На жаль, результати наукового пошуку дозволяють піднімати питання про недостатню розробленість набору вимог до такого середовища.

Спільним знаменником всіх форм навчання, спрямованих на формування і розвиток компетентностей, є зміщення акценту з односторонньої активності педагогів на самостійність, відповідальність і активність студентів. Формування компетентності обумовлене інтеграцією загальнонаукових, соціально-економічних, загальних професійних і спеціальних дисциплін, яка має забезпечити розвиток аналітичних навичок, готовності до змін, мотивації діяльності, самоорганізації, навичок керівництва, міжособистісного спілкування і багатьох інших, важливих для сучасного фахівця. Тому в узагальненому вигляді формування і розвиток компетентності відбувається на основі таких принципів: 1) партнерська взаємодія суб'єктів освіти; 2) проблемність змісту навчальної діяльності; 3) структурованість змісту навчальної та квазіпрофесійної діяльності; 4) рефлексивність поведінки студентів і викладачів; 5) наявність інтелектуально-емоційної напруги і розслаблення; 6) поділ відповідальності всіх учасників освітнього процесу за результати навчання; 7) свобода особистого вибору напрямків освіти.

Умовами ефективного формування компетентності є досвід успішних дій студентів по вирішенню реальних практичних завдань, розвиток рефлексії та системне оцінювання.

Формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування базується на реалізації таких наукових підходів у їхньому взаємозв'язку: акмеологічного, аксіологічного, компетентнісного, системного, праксеологічного. Єдність і гармонія названих підходів є неодмінною умовою, котра забезпечує гнучкість і цілісність процесу формування підприємницької компетентності як результату навчання. При цьому розгляд освіти як безперервного процесу від шкільної лави до випуску фахівця у закладі вищої освіти дозволяє припустити поетапність впровадження названих вище підходів на всіх рівнях навчання на основі моделей розвитку підприємницької компетентності, доцільних на кожному рівні. Щоб ефективно формувати і розвивати підприємницьку компетентність студента, необхідно розробити її чітку структуру; на основі структури за рівнями навчання скласти моделі розвитку даної компетентності; забезпечити розуміння як викладачами, так і студентами ролі кожної складової в структурі даної компетентності.

Особливість педагогічних цілей в даній ситуації полягає в тому, що компетентність формується не через дії викладача, а у вигляді результатів навчання внаслідок активності студента. Тому формування підприємницької компетентності потребує наявності банку квазіпрофесійних ситуацій, які можуть бути реалізовані в умовах спеціального навчального середовища, що дозволяє викладачеві спостерігати за динамікою та якістю результатів навчання кожного студента [4]. При цьому має простежуватись вплив кожної з дисциплін, передбачених навченим планом, на її формування.

Ефективність досягнення мети формування підприємницької компетентності може бути забезпечена наявністю певних вимог до майбутнього фахівця сфери обслуговування і стандартів поведінки у вигляді позитивних образів, які сприймаються студентом в процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти. Вихідними передумовами її формування є: 1) уважне ставлення до студента як творчої особистості й суб'єкта, здатного до успішного навчання; 2) створення між викладачем і студентом атмосфери взаєморозуміння і взаємодовіри; 3) формування у студента потреби в самоосвіті й самоконтролі; 4) застосування активних та інтерактивних методів навчання; 5) надання студенту можливості проявляти себе в конкретній діяльності при виконанні компетентнісно-орієнтованих завдань.

Критерії сформованості підприємницької компетентності слід застосовувати при оцінюванні результатів навчання студента на таких рівнях: когнітивному; мотиваційно-ціннісному та діяльнісно-практичному [5].

Головна небезпека при впровадженні компетентнісного підходу в практику вищої освіти полягає в нерозумінні сутності компетентності

як результату навчання, а іноді й в протиставленні викладачами знань, умінь і навичок, які є основою компетентності, самій компетентності. В публікації неможливо розкрити усі аспекти означеної проблеми. Подальші наукові розвідки пов'язуються нами з напрацюванням переліку вимог і стандартів поведінки майбутнього фахівця сфери обслуговування як основи для створення моделей розвитку підприємницької компетентності на кожному рівні навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / Интернет-журнал «Эйдос». 2005. URL : <http://www.eidos.ru>. (дата звернення: 10.03.2019).

2. Майковська В. І. Концептуальні засади оцінки результатів навчання при запровадженні компетентнісного підходу у вищій школі. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Діалог культур як чинник інтеграції: IV Міжнар. наук.-практ. конф.* (Варшава – Ужгород – Херсон, 28 лют. 2019 р.). Варшава – Ужгород – Херсон, 2019. С. 108-110.

3. Майковська В. І. Використання зарубіжного досвіду розвитку бізнес-освіти у формуванні підприємницької компетентності української молоді. *Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage: Proceedings of the International Scientific-Practical Conference* (Baia Mare, Romania, December, 21-22, 2018). Baia Mare: North University Centre of Baia Mare, 2018. P. 164-167.

4. Майковська, В. І. Організація практичної підготовки майбутніх фахівців на засадах контекстного підходу. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2017. № 4 / 36. С. 156-165.

5. Майковська, В. І. Концептуальні засади формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців в Україні. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54-55. С. 7-17.

О. Самоїленко

Житомирський державний університет
імені Івана Франка

МООС-ПЛАТФОРМИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ІНФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

З розвитком Інтернету інформальна освіта дорослих зазнала потужного розвитку. Вона постала дієвим інструментом самоосвіти особистості, підвищенням її професійного та загальнокультурного рівня. Проте, у глобальній мережі більшість інформації не структурована за змістом, тому освітній процес теж не має ніякої структури. Виникає проблема – у Інтернеті дорослий проводить багато часу, але не отримує потрібною йому адекватної інформації. Тому з'явилася потреба у структуруванні інформації за допомогою навчальних МООС-платформ – глобального інноваційного освітнього середовища інформальної освіти, де онлайн простір постає механізмом саморозвитку людини.

З розвитком глобального інноваційного освітнього середовища інформальна освіта дорослих отримала новий імпульс до розвитку, пов'язаний з швидким створенням і поширенням контенту (змісту). Завдяки інформаційним технологіям істотно скоротився шлях від автора інформації до її споживача. Традиційні джерела знання – книги, конференції, журнали тощо вимагають значного часу, щоб інформація дійшла до кінцевого користувача. Глобальне інноваційне освітнє середовище створює знання негайно, у режимі реального часу. Даний вид навчання забезпечують масові відкриті онлайн-курси (Massive open online course – MOOC).

Відкриті інтернет-джерела анонсують, що MOOC дозволяють пройти навчання у викладачів провідних світових університетів – людей, які мають вагу в академічному світі, влитися у мультинаціональну студентську групу (на дискус-форумах), отримати документ, що підтверджує успішне проходження всього курсу. Найбільші онлайн-платформи викладають відеоматеріали та проводять оцінювання отриманих знань. Різниця в тому, які саме курси пропонуються, хто і як їх читає.

У країнах Європейського Союзу навчання за допомогою MOOC-платформ є провідною формою отримання знань, умінь та навичок у системі інформальної освіти дорослих. Значної популярності MOOC набули останні 5 років: 2014 рік вважається роком, коли MOOC змінили світ. Це пов'язано із стрімким зростанням студентів, які пройшли онлайн-курси різних країнах світу. За даними звіту «By The Numbers: MOOCs in 2018» у 2018 року зареєструвалося 20 мільйонів нових користувачів. Для порівняння, у 2016 – 2017 рр. ця цифра склала 23 млн. чол.

Протягом 2018 року понад 900 університетів по всьому світу запустили сумарно 11,4 тисячі онлайн-курсів, слухачами яких стали 101 млн. студентів.

П'ятірку найпопулярніших онлайн-курсів складають: Coursera, edX, Udacity, Khan Academy, Codecademy. Онлайн-платформа «Coursera» пропонує на вибір більше 450 курсів з різних дисциплін, включаючи біологію, математику, економіку та фінанси, машинобудування, медицину, право, мистецтво – усього 25 категорій (курс інформатики поділений на чотири під категорії). Навчання переважно ведеться англійською мовою, але багато лекцій супроводжуються субтитрами іспанською, французькою, рідше російською. Тривалість курсу – від 4-х до 11-ти тижнів. Кожний з них ділиться на кілька модулів, у ході вивчення яких студенти повинні проходити тестування. Після закінчення курсів успішним студентам видається сертифікат. Завдяки платній опції Signature Track (ідентифікації) сертифікати Coursera мають високе визнання.

EdX – спільний проект Гарвардського університету й МТІ, що пропонує пройти онлайн-навчання за наступними напрямками: комп'ютерні технології, хімія, математика, етика, музика, статистика, література (усього 24 напрями). Онлайн-курси повторюють реальні лекції, які читаються в Гарварді, університеті Корнуелла, Федеральній політехнічній школі Лозанни, Гонконгському, Кіотському, Пекінському університетах, тому ті, хто навчається, повинні мати відповідні базові знання. Деякі курси зараховуються в академічні години та можуть враховуватися при розгляді заявки на отримання стипендії в університетах-партнерах.

XuetangX – перша і найбільша платформу MOOC у Китаї, це один з найбільших провайдерів у світі (~ 5 млн. зареєстрованих слухачів та 6,2 млн. учасників). Ініційована Університетом Цінхуа і платформою Науково-дослідного центру для Інтернет-освіти МНС (www.rcoe.edu.cn), пропонує близько 400 курсів.

FutureLearn – освітня платформа, яка повністю належить Відкритому університету в Мілтон-Кейнсі (Англія, 2012). Мета створення – надати університетам Великобританії автентичну платформу для онлайн-освіти. Партнерами FutureLearn виступають 12 університетів: Відкритий університет, Бірмінгемський університет, Бристольський університет, Університет Кардіффа, Університет Східної Англії, Університет Ексетера, Королівський коледж у Лондоні, Університет Ланкастера, Університет Лідса, Університет Саутгемптона, Університет Сент-Ендрюса, Університет Уорвіка.

FutureLearn стала першою платформою (2016), яка дозволила студентам отримувати кредити на здобуття вищого ступеня освіти університету Великобританії з планшетів і смартфонів.

Платформа Udacity – приватна розробка, орієнтована скоріше на вивчення матеріалів ІТ-тематики (інформатика, програмування). Створила її група вчених на чолі із Себастьяном Труном, інженером Google, яка займається робототехнікою. Кількість напрямів і курсів цієї платформи невелика. В окремі розділи виділені матеріали з математики, бізнесу, дизайну, інших наук (фізика, біологія). Усього Udacity пропонує близько трьох десятків курсів.

Проект Canvas Network відрізняється великою різноманітністю курсів, які проводять абсолютно різні за рівнем підготовки та напрямом діяльності люди: доктори наук, менеджери, письменники. Курси не мають єдиного підходу до викладання. Матеріал можуть пояснювати виключно в коротких відеолекціях, доповнювати можливістю обговорювати прослухане на форумі з викладачем та іншими студентами, сертифікат по закінченню курсу можуть видавати чи ні. Особливості конкретного курсу містяться в описі. Крім вищевикладеної інформації у анонсах можна дізнатися, для кого розроблена конкретна

програма (доступна для всіх, орієнтована виключно на професіоналів у тій чи іншій галузі). Курси можуть мати вікове обмеження.

Сайт MOOC платформи «Udemy» має російськомовну версію, що робить навігацію по порталі максимально комфортною. Освітні проекти розподілені на 16 категорій, серед яких є комп'ютерні, гуманітарні дисципліни, а також хобі та рукоділля, мистецтво та фотозйомка. Курси Udemy читають інструктори, які мають практичний досвід у бізнесі, менеджменті, фінансах, технологіях. Один з найпопулярніших курсів розроблений Джеком Уелчем, генеральним директором General Electric, топ-менеджером з колосальним управлінським досвідом. Всі матеріали на сайті платні, вартість може варіюватися від 10 до 500 доларів. Отримати знижку можна, скориставшись купоном.

Khan Academy – «відкрита» онлайн-платформа, це означає, що для початку занять не потрібна реєстрація безпосередньо на ресурсі, вистачить облікового запису Google або Facebook. На сайті представлені короткі (5–15 хвилин) відеоуроки з різних дисциплін. У роликах у доступній формі (швидше навіть в ігровій) пояснюються матеріали з біології, фізики, алгебри, економіки, астрономії. Існує можливість не просто прослухати матеріал, а і пройти тести для закріплення отриманих знань. Відео дозволяє вивчити будь-яку дисципліну з самих азів. Уроки проводяться англійською, але доповнюються субтитрами на багатьох мовах. Існує русифікована версія «Академії», що постійно поповнюються перекладеними матеріалами.

Загалом, провайдери MOOC пропонують близько 630 спеціалізацій 10 різних типів. Абсолютна більшість з них належить Coursera та edX. Лише у 2018 році запустили більше 120 нових спеціалізацій. Щодо розподілу курсів за предметами, то 40 % з них це бізнес і технології.

У 2018 році Coursera, edX, FutureLearn і XuetangX запустили нову програму «Онлайн-диплом», пройшовши яку можна отримати магістерський або бакалаврський ступінь. Загалом, кількість програм з дипломами сягає 47 (для порівняння у 2017 році їх було всього 15).

Таким чином, до основних переваг навчання засобами MOOC-платформ відносимо великий вибір курсів, гнучкість, доступність, переважно – безоплатність. Недоліками вважаємо низький відсоток слухачів, якій проходять повний курс навчання (близько 10%), відсутність єдиного механізму визнання результатів інформального навчання засобами MOOC-платформ у більшості країн Європейського Союзу.

Огляд пропонованих програм, змістової наповненості, доступності та варіативності MOOC-платформ підтверджує їх ефективність у особистісному та професійному розвитку дорослого. Резерви глобального інноваційного освітнього середовища MOOC-платформ створюють можливості університетам переглянути спектр

пропонованих освітніх послуг. У разі, якщо університети зможуть забезпечити валідизацію результатів інформальної освіти дорослих за допомогою МООС-платформ, стане можливим отримання вищої освіти онлайн як на рівні бакалаврату, так і магістратури.

I. Сімкова

Національний технічний університет України «Київський
політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»

СТРАТЕГІЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Різні типи економічного розвитку (стратегії використання ресурсів) спричинятимуть різні результати щодо темпів і стійкості економічного зростання, продуктивності та стандартів життя країни. Рейтинг країни на світовому ринку визначається характером використовуваних технологій (виробничих, управлінських, інформаційних). В першу чергу країни різняться за рівнем технологічного розвитку, якого вони досягли або здатні досягти [1]. Чим вище рівень технологій, тим більші можливості управління ринками вони створюють. Економічна міць країни зростає під час зміни напрямку від виробництва простих товарів до виробництва інноваційних товарів і створення нових, унікальних технологій виробництва.

Система освіти України відповідальна за найважливіший фактор економічного розвитку – інтелектуальні ресурси, що володіють необхідними технологічними знаннями і уміннями, здатністю до постійного підвищення рівня компетентності. З метою розробки новітніх технологічних принципів і технологій необхідні певні моделі мислення і поведінки, які забезпечуються системою підготовки кадрів. Система вищої освіти повинна активно реагувати на потреби світового технологічного розвитку. Американські соціопсихологи стверджують, що «амортизація знань» (knowledge depreciation) відбувається через кожні півтора року, тому необхідним є постійне оновлення і вдосконалення набутих знань [2].

Вища освіта є один з найпотужніших каналів комунікації в суспільстві. Чим вищі темпи і глибина модернізації, тим комунікаційні бюджети є більшими, а комунікаційні програми є ефективнішими. Комунікаційні програми спрямовані на мінімізацію ризиків, пов'язаних зі зниженням керованості економічної системи в процесі її модернізації. Недооцінка значення комунікаційних програм може призвести до кризи у суспільстві. Важливим є інтегрованість комунікаційних програм, що розгортаються у суспільстві за допомогою різних каналів.

Так, завданням вищої освіти є підготовка науковців, менеджерів, інженерів, перекладачів, викладачів й інших фахівців творчого рівня, здатних: підтримувати існуючі технології і продукти; активно

запозичувати нові технології і продукти; розробляти власні нові технологічні принципи і технології.

Після нещодавніх історичних подій, наука і освіта України скеровані на перенесення до вітчизняної вищої школи європейських зразків вищої освіти і американської моделі функціонування університетів. Більшість ЗВО в нашій країні підпорядковані стратегічній меті освітньої політики, яка передбачає максимальну інтеграцію системи вищої освіти до глобальної європейської системи освіти. В межах цієї політики були визначені і частково реалізовані основні перспективні й позитивні стратегії розвитку системи вищої освіти України, що неминуче вплинуло на її інтеграцію до системи глобальної освіти.

Процеси глобалізації вищої освіти неминуче екстраполюють систему вищої освіти України в простір сучасних стратегічних тенденцій її розвитку. Серед найбільш важливих стратегічних тенденцій розвитку вищої освіти України можна виділити такі:

1) віртуалізація, відкритість суб'єктів сучасної вищої освіти, їхня делокалізація (вихід за рамки одного окремо взятого регіону, країни тощо);

2) інформатизація вищої освіти – створення електронної освіти нового формату, цифрового освітнього контенту, створення комплексної інфраструктури, що забезпечує умови ефективного сучасного процесу освіти на основі занурення освітнього співтовариства у віртуальне середовище;

3) гейміфікація – сучасний та перспективний метод навчання, що сприяє процесу розвитку і особистісного становлення;

4) конструювання моделей кооперації та міждисциплінарних підходів у вищу освіту, дозволяє їй функціонувати відповідно до конвергентного розвитку економічної, політичної і культурної сфер життя суспільства;

5) трансформація соціальних і професійних ролей, в першу чергу керівників і викладачів ЗВО;

6) активізація у ЗВО науково-дослідницької діяльності, створення технопарків, бізнес-інкубаторів та ярмарок старт-апів, які показали високий рівень ефективності, як інноваційні форми поєднання освіти, науки, бізнесу і виробництва;

7) стимулювання міжнародної інтеграції вітчизняних і зарубіжних університетів, реалізація програм академічної мобільності викладачів і студентів, стимулювання проведення міжнародних конференцій і участі в дослідницьких програмах, залучення до викладання відомих зарубіжних фахівців, значне зростання публікацій вітчизняних науковців в міжнародних інформаційних базах даних (Scopus, Web of Science тощо).

Уся ця діяльність сприяє подоланню наявних інфраструктурних і технологічних розбіжностей між вітчизняними закладами вищої освіти і провідними університетами світу, формуванню у вітчизняних ЗВО таких невід'ємних компонентів сучасної інфраструктури як технопарки, інжинірингові центри, бізнес-інкубатори тощо. Забезпечення виконання зазначених вище стратегій розвитку вищої освіти дасть змогу українським закладам вищої освіти виглядати привабливіше для вітчизняних абітурієнтів із заможних сімей, які, нажаль, традиційно обирають закордонні університети, а також, для іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславский М. В. Историко-педагогическая экспертиза инноваций в образовании : научные основы / М. В. Богуславский. – М. : ИСПО РАО, 2015. – 118 с.
2. Grubler A. Sources and Consequences of Knowledge Depreciation. Historical Case Studies of Energy Technology Innovation / A. Grubler, G. Nemet // The Global Energy Assessment. Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – P. 120–144.

О. Теренко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРАКТИКООРІЄНТОВАНІСТЬ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США І КАНАДІ

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, розбудова суспільства знань трансформували освіту дорослих у ключовий чинник суспільного розвитку, формування конкурентоспроможності фахівця і держави в цілому, та адаптації особистості до змін, які мають місце на початку ХХІ століття. Поняття «освіта впродовж життя» передбачає не тільки навчальну діяльність довжиною в життя, а й навчальну діяльність шириною в життя, що впливає на розгляд освіти дорослих як соціокультурного феномена, про що наголошується у документі міжнародної організації ЮНЕСКО.

Пауло Фрейре сприймав освіту як практикоорієнтоване критичне мислення і дію. Його концепцію можна назвати концепцією педагогіки демократичної громадянської освіти. За П. Фрейре, традиційне розуміння освіти як процесу отримання знань, ігнорує живу природу людської сутності. Тому навчальний процес повинен стати об'єднуючим для його учасників, створюючи можливість аналізувати реальність, у якій вони живуть, задавати питання, дискутувати, відстоювати свою думку, долучатися до процесу соціальних змін. П. Фрейре писав, що освіта, яка орієнтована на вирішення певних проблем, базується на творчому підході і спонукає до роздумів щодо оточуючого середовища і можливих дій з його зміни та удосконалення. На його переконання, саме така освіта дозволяє виконати одне з основних призначень людини:

пізнавати світ і творчо змінювати його. Тому, говорячи про неформальну освіту дорослих як освіту активного громадянства, наголосимо на тому, що вона створює можливості «вступати у діалог зі світом, перетворювати його, діючи не тільки у власних інтересах, але й в інтересах всього суспільства» [1]. Ідеї П. Фрейре про освіту як практику свободи спонукали до відкриття центрів «фрейрерівської» освіти дорослих при участі церковних і громадських організацій.

Під впливом ідей П. Фрейре, метою неформальної освіти дорослих Дж. Каунтс вважав вдосконалення світу, для того, щоб він став найкращим місцем для життя людини.

Яскравим прикладом реалізації на практиці потенційних можливостей неформальної освіти дорослих для активного громадянства є Народна школа «Хайлендер», яка була відкрита у 1932 році Майлзом Хортоном (Myles Horton).

На думку П. Джарвіса, навчальну програму необхідно пов'язувати з певною радикальною ідеєю, запропонувати людям радикальний виклик. Проведення реформи не буде ефективним, коли реформатори самі вирішують, що може допомогти людям. Люди повинні рухатися від свого досвіду, від того, що може призвести до змін. Тому ми шукаємо островки надії і авантюризму і працюємо з ними. Знаходити їх – це не інтелектуальний процес, це потребує життєвої активності і участі, це неможливо зробити через опитування. Єдиним шляхом знайти ці островки – це вийти за межі всіх програм, які вже проводяться, і об'єднатися з людьми у їх глибинному життєвому знанні, що обмежені реформи не допомагають [5]. Тому, якщо до 1942 року їх тематика стосувалася організації страйків, підготовку лідерів народних рухів, профспілок, а з 1952 робився акцент на міжрасові відношення у суспільстві, то актуальними програмами сьогодення є підвищення економічної і екологічної грамотності населення, взаємозв'язок економічної і військової політики США, робота з молоддю, розвиток активної громадянськості.

У цьому контексті доцільною стає ідея П. Джарвіса, який пропонує використовувати «педагогіку, засновану на досвіді», складовими якої є: знання щодо громадянства, прав людини, демократії; досвід і розуміння певних дій у різних життєвих контекстах як то: ринок; громадянське суспільство, культура, держава, демократична взаємодія; практичне застосування [5].

Відповідно до «педагогіки, заснованої на досвіді» працює Народна школа «Хайлендер». Методи навчання, які використовуються у школі відповідають її основній меті, яка не змінювалася з моменту її утворення – самоорганізація спільноти на основі безпосередньої взаємодії людей, на основі їхнього життєвого досвіду, а не на розбудові суспільства у відповідності з догмами певного віросповідання чи

політичної доктрини. В основі функціонування «Хайлендера» — право людей на добровільне об'єднання, здатність до такого об'єднання і взаємна підтримка. Основні цінності роботи: демократія, братство, взаємодопомога, об'єднана соціальна дія. Важливим є те, що керівники школи «навчають не словом, а ділом. Для того, щоб зрозуміти цінності співпраці (сумісної дії), необхідно діяти разом. Для того, щоб надати людям досвід демократії, її необхідно втілювати у повсякденну практику функціонування організації». У Хайлендері спеціально не прописується теорія і методика навчання, оскільки, на думку співробітників школи, будь яка теорія обмежує свободу, незмінною залишається лише аксіома: навчайтеся у людей, починайте рух з того місця, у якому знаходяться вони.

Основою роботи школи «Хайлендер» є колективне вирішення проблем. Це рух «знизу», у якому люди розуміють, що для вирішення проблем, необхідна об'єднана соціальна дія, активна участь. При цьому, П. Джарвіс підкреслював, що педагог ніколи не повинен ставати експертом з чужого життя, його основна функція – допомога у розвитку їх здатності приймати рішення, брати на себе відповідальність [5].

На нашу думку, народну школу «Хайлендер» можна назвати школою активної громадянськості, яка навчає демократії, вчить бути активними, відповідальними громадянами своєї країни, що демонструє практикоорієнтовність системи освіти дорослих у англійських країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Freire P. A pedagogy for liberation : dialogues on transforming education / Paulo Freire & Ira Shor. - South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers, 2007. - 208 p.
2. Freire P. Literacy: Reading the word and the world / Paulo Freire & Donald Macedo. - Westport, CT: Bergin & Garvey, 2007. - 208 p.
3. Heydt J.M. Education for democratic citizenship: word and actions / J.M. Heydt. - Council of Europe, 2001. - 44 p. [Электронный ресурс] - Режим доступа : <https://www.coe.int>
4. Jarvis P. Adult Learning in the Social Context / Peter Jarvis. [4nd ed.]. London: Routledge, 2012. - 231 p.
5. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice / Peter Jarvis; [3rd ed.] - London: RoutledgeFalmer, 2004. - 320 p.

І. Харченко

Сумський національний аграрний університет

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ І МЕТОДІВ МОВНОЇ ОСВІТИ

Перспективи розвитку сучасного українського суспільства цілком справедливо пов'язують з освітою та молоддю. Молоде покоління, як основний носій потенціалу суспільства, з часом стає суб'єктом усіх соціально-економічних, політичних та суспільних перетворень, яких так потребує державотворчий процес в сучасній Україні. Сучасне

демократичне суспільство, яке сьогодні прагнемо побудувати в Україні, потребує нового підходу до інтелектуального ресурсу фахівця, який може забезпечити освіта.

Наукове осмислення змін, що відбуваються в україномовній освіті, потребує врахування сучасних напрямів формування змісту і методів навчання української мови. Українське суспільство демонструє непереможне прагнення увібрати прогресивний досвід європейської і світової освіти та водночас не втратити цінних національних надбань, що стосується насамперед вищої університетської освіти. Ступінчаста система освіти в Україні (бакалавра – магістратура) вже тепер посилює міжнародну мобільність студентів, полегшує інтеграцію українських вишів у європейську систему освіти.

В Україні функціонує система безперервної мовної освіти, підкріплена виваженою мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами (незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності).

На сьогодні мало наукових розвідок з вивчення досвіду викладання державних мов у країнах ЄС та, зокрема, дослідження механізму пропагування ними своїх державних мов. Хоча застосування європейської практики в українській освіті є своєчасним, особливо щодо вироблення ефективного механізму органічного впровадження державної мови у всі сфери суспільного життя. У деяких наукових працях питання української мови подається з погляду декларування її державного статусу. Так, І. Лопушинський говорить про провідну роль державної мови у вищій школі як визначального чинника формування фахівця для національної держави, здатного забезпечити функціонування української мови в усіх сферах комунікації українського суспільства, на всіх рівнях повсякденної мовленнєвої практики. Л. Бублик розглядає питання мовної політики України як необхідність популяризації української мови зовні, наприклад, через уведення її викладання за кордоном, що буде також корисним для вирізнення України як самостійної держави. О.Любашенко також пише про необхідність запровадження викладання української мови за кордоном і пропонує використовувати раціональний підхід, заснований на фахових потребах мовця. Зауважимо, що у цих та інших подібних дослідженнях досі не запропоновано конкретної методики популяризації української мови, не визначено механізм державномовної політики, засади якої у прерогативі формуються саме у сфері вищої освіти і найдійовіше – через запровадження актуальних мовних дисциплін. Сьогодні в університетах українська мова засвоюється насамперед у дисциплінарному курсі «Українська мова професійного спрямування», який потребує програмного оновлення.

Розвиток пріоритетних галузей лінгвістики вплинув на формування нових підходів як до навчання рідної та іноземної мов, так і на розвиток комунікативної й когнітивної методик. Основним завданням комунікативної методики є формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури. Під когнітивною методикою вчені розуміють сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного. За такого підходу мовні одиниці вивчають як концепти – глибинні значення розгорнутих змістових структур та особливі сигнали культурної інформації. Комунікативна та когнітивна методики доповнюють одна одну і забезпечують досягнення основної мети мовної освіти – формування й розвиток комунікативної компетенції кожного, хто вивчає мови. Сформованість компетенцій уже на молодших курсах університетів визнається умовою успішної професійної соціалізації, передумовою реалізації кар'єрних очікувань студента.

Проаналізуємо важливу складову успішної мовної освіти, а саме засвоєння мови як моделі інтеріоризації будь-якого гуманітарного знання. Мовна освіта є найпрозорішою моделлю переходу змісту знання в особистісний смисл. Українська мова в університеті вивчається і засвоюється насамперед як мова професії.

На наш погляд, причинами повільної динаміки української мовної освіти у вищих навчальних закладах залишаються: відсутність крокової (концентричної) моделі інтенсивного навчання українського професійного мовлення; слабе адаптування головних стратегій європейської мовної освіти в українському університеті; технологічна незабезпеченість ідеї безперервного навчання і перебування студента у міжкультурному мовному середовищі; пасивне освоєння тренінгових технологій та форм дистанційного навчання; відсутність єдиних параметрів вимірювання якості знань, порівняння характеристик із подібними в освоєнні англійської, німецької, французької мов.

Попри активне прагнення реформувати навчання української мови в університеті, нерозв'язаним залишається питання проектування дистанційних та повноцінних тренінгових курсів. Дистанційні курси й тренінги з мови потребують гнучких підходів і роботи цілих наукових лабораторій у межах країни. Тренінгові технології в Україні є перспективними. Такі мовні курси забезпечують інтерес до пізнання мови як інструменту впливу на людину і ситуацію, отримання досвіду ділового спілкування вже в університетській аудиторії, управління засобами мови, ведення діалогу та полілогу для прийняття рішень у командній співпраці.

Підсумовуючи дослідження, можемо констатувати, що визнання проблеми значущості української мови як міжнародного засобу спілкування неодмінно стимулює пошук шляхів її розв'язання в стінах університету насамперед. Сподіваємося, що насправді вихід української мови за межі замкненого національного простору, створення потреби у її вивченні в Україні й за її межами, збудження інтересу світової спільноти до літературних творів, писаних українською, репрезентація найкращих зразків цієї мови у професійній діяльності майбутніх фахівців і мають бути метою нових лінгводидактичних технологій. Головним завданням української мовної освіти є входження у світовий освітній простір через модернізовані моделі навчання української мови. Щойно постане запит на українську мову як засіб отримання інформації про національні культурні надбання у міжнародному співтоваристві, одразу виникне новий контингент, для якого розроблення курсів української мови неодмінно включатиме всі поширені в Європі форми і методи навчання.

І. Хижняк

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

В. Григор'єва

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

АКТУАЛЬНІСТЬ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЦИВІЛЬНОЇ ІНЖЕНЕРІЇ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Основою соціально-економічного розвитку будь-якої держави є освіта її молоді. З огляду на складність сучасних глобальних проблем освітні програми країн, які визначають технологічне лідерство і переважний розвиток локомотивних галузей економіки, сфокусовані на підготовці інженерів.

У міжнародній доповіді ЮНЕСКО (2010) «Інженерні науки: проблеми, завдання та можливості для розвитку», підготовленій спільно із Всесвітньою федерацією інженерно-технічних організацій, Міжнародною радою академій інженерних і технічних наук та Міжнародною федерацією інженерів-консультантів, наголошено на важливості інженерів для соціально-економічного розвитку людства: інженерні науки впливають на соціальний, економічний і людський розвиток, є основою наших наукових спільнот й інфраструктур, основним чинником, який впливає на розвиток та інновації. Глобалізація економіки й освіти, гіперконкуренція, сучасні досягнення науки, збільшення частки міждисциплінарних досліджень, стрімкий розвиток наукомістких технологій змінює вимоги до професійних умінь і навичок майбутніх інженерів, а, отже, необхідні кардинальні

зміни у вищій технічній освіті, спрямовані на підготовку не просто майбутніх інженерів, а насамперед інженерів майбутнього.

Важливість проблеми підготовки інженерних кадрів, зокрема фахівців цивільної інженерії, підкреслюється й тим, що на світовому рівні це питання вивчає низка міжнародних організацій: ЮНЕСКО, Європейська федерація національних інженерних асоціацій (FEANI), Європейська рада інженерних палат (ESEC), Всесвітня федерація інженерних організацій (WFEO), Міжнародна асоціація неперервної інженерної освіти (IACEE), Європейська асоціація з підготовки цивільних інженерів (EUCEET), Європейське товариство інженерної освіти (SEFI), Міжнародна федерація товариств інженерної освіти (IFEES), Європейська мережа з акредитації інженерної освіти (ENAE), Всесвітня рада інженерів-будівельників (WCCE), Європейська рада інженерів-будівельників (ECCE) та ін.

Пріоритетними напрямками діяльності цих організацій є покращення умов життя для усього людства; активізація інтеграційних процесів у сфері вищої технічної освіти; зміцнення іміджу інженерної професії; розвиток і вдосконалення інженерної освіти з метою забезпечення якісної підготовки випускників інженерних спеціальностей; акредитація інженерних курсів та програм; сприяння неперервній освіті як невід'ємній частині професійного розвитку інженерів; організація наукових досліджень у галузі інженерії на міжнародному рівні; формування єдиного європейського простору в інженерній освіті; обмін знаннями і досвідом застосування технічного прогресу задля світового соціально-економічного розвитку тощо (Бідюк, 2000, с. 3). Розуміючи важливість професійної діяльності інженерів для забезпечення конкурентоспроможності економіки, а, отже, й національного добробуту, провідні країни світу спрямовують свої сили на створення всіх необхідних умов для якісної підготовки висококваліфікованих інженерів.

Так, заснована у 2005 р. у Сполучених Штатах Америки з провідних бізнес-спільнот неформальна коаліція «Реалізуючи потенціал Америки» (англ. – Tapping America's Potential, TAP), головним завданням якої є пошук заходів і механізмів задля збереження США світового науково-технологічного лідерства, визначила своїм головним середньостроковим орієнтиром збільшення кількості випускників американських вишів зі ступенем бакалавра за STEM-спеціальностями (з природничих та інженерних дисциплін) майже вдвічі. Автори доповіді TAP «Освіта для збереження інноваційної ініціативи» зазначили, що важливою ланкою диференціації в глобальній економічній конкуренції є високоосвічені технічні спеціалісти (Боровков та ін., 2012, с. 22).

Королівська інженерна академія Великої Британії, діяльність якої спрямована на розвиток національного регулювання в галузі

інженерії, а також підтримку інженерних досліджень і навчання інженерів, створила спеціальну робочу групу «Інженерна освіта для ХХІ століття» з метою вивчення проблем підготовки інженерно-технічних кадрів та розробки комплексних заходів і рекомендацій щодо їх подолання. Окрім цього, країнами Європейського Союзу було створено Європейський технологічний інститут (англ. – European Institute of Technology, EIT), який повинен стати найбільш авторитетним закладом, що надає загальні рекомендації як щодо розробки єдиних програм підготовки і навчання інженерно-технічних кадрів в Європі, так і щодо впровадження таких програм на рівні окремих країн – членів ЄС (Боровков та ін., 2012, с. 24).

Однією з провідних галузей економіки будь-якої країни, від якої залежить ефективність функціонування всієї системи господарювання, є будівельна галузь, а фундаментальною складовою підвищення виробництва та й загалом успішного розвитку цієї галузі є забезпечення її висококваліфікованими фахівцями. Саме тому серед найважливіших стратегічних пріоритетів державної політики розвинених країн світу особливого значення набуває підготовка фахівців цивільної інженерії, які б відповідали вимогам ринку праці, що постійно змінюються під впливом сучасних глобальних проблем.

Визнаними лідерами в підготовці фаховоспроможних інженерів-будівельників традиційно називають США, Францію, Великобританію, Німеччину та ін. Визнаючи високу якість підготовки фахівців цивільної інженерії в усіх цих країнах, найбільш цінним і корисним для удосконалення й модернізації системи вищої технічної освіти України вважаємо вивчення німецького педагогічного досвіду, ураховуючи низку причин:

- Німеччина належить до країн із найбільшою економічною потужністю;

- німецькі виші протягом багатьох століть тримають високу репутацію не лише в Європі, а й у всьому світі;

- система технічної освіти Німеччини, яка має глибоке історичне коріння, завжди була загальноприйнятим еталоном підготовки спеціалістів;

- завдяки визнаній якості вищої освіти Німеччина є однією з найпривабливіших країн для навчання в технічних університетах (щороку на інженерні факультети вступає близько 20 тис. іноземних студентів);

- німецькі дипломи за інженерними спеціальностями гарантують високооплачувану роботу й відкривають найкращі кар'єрні можливості.

Отже, у швидкозмінних соціально-економічних реаліях питання підготовки фахівців інженерних спеціальностей є вкрай важливою

проблемою, що розглядається як на міжнародному, так і на державних рівнях. Сьогодні в усьому світі спостерігається виражена тенденція до об'єднання зусиль країн, науково-освітньої та бізнес-спільноти з метою визначення напрямів подальшого розвитку інженерної освіти. Для вищої технічної школи України буде надзвичайно корисним вивчення німецької системи підготовки фахівців цивільної інженерії, яка відповідає сучасним міжнародним освітнім стандартам і потребам ринку праці, характеризується високою якістю та справедливо вважається загальноприйнятим еталоном підготовки висококваліфікованих професіоналів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бідюк, Н. М. (2000). *Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль.
2. Боровков, А. И., Бурдаков, С. Ф., Клявин, О. И., Мельникова, М. П., Пальмов, В. А., Силина, Е. Н. (Ред.). (2012). *Современное инженерное образование*. Санкт-Петербург: Изд-во Политехн. ун-та.
3. UNESCO. UNESCO Engineering Report. Retrieved from: <http://www.unesco.org/new/en/natural-sciences/science-technology/engineering/engineering-education/unesco-engineering-report/>.

Н. Холявко

Чернігівський національний технологічний університет

ІНСТИТУЦІОНАЛЬНІ ВАЖЕЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розвиток інституціональної складової процесів модернізації національної системи вищої освіти є невід'ємною умовою успішної взаємодії суб'єктів на основі узгодження їх інтересів і мотивів. Інститути державної влади становлять профільні міністерства, їх департаменти, державні комітети, органи місцевого самоврядування, а також чинна нормативно-правова база. З боку системи вищої освіти інститути – це університети, академії, асоціації закладів вищої освіти, науково-педагогічні працівники та студенти. До інститутів підприємництва відносимо підприємства, їх об'єднання, працівників, підприємців та їх асоціації. У групу інститутів громадянського суспільства включено громадські організації у сферах освіти і науки, громадських активістів, незалежних експертів, профспілки освітян і студентів, а також споживачів освітніх послуг.

Дослідження інституціонального середовища модернізації системи вищої освіти в контексті становлення інформаційної економіки передбачає ідентифікацію інституціональних важелів забезпечення відповідних процесів. При цьому мають враховуватись такі аспекти:

**Innovative development of higher education:
global, European and national dimensions of change**

1) комплексність у регулюванні, що пояснюється складною структурою взаємозв'язків між суб'єктами та стейкхолдерами модернізаційних процесів;

2) динамічність інституціонального середовища, що проявляється в змінах тенденцій розвитку окремих інститутів і характеру взаємин між суб'єктами системи вищої освіти;

3) деструктивність впливу факторів екзогенного середовища на процеси модернізації системи вищої освіти;

4) складність синхронізації діяльності інституціональних суб'єктів, спричинена труднощами в узгодженні їх інтересів і цілей.

Існуючі інституціональні важелі можна класифікувати: за характером впливу (прямої та опосередкованої дії), за ринковою приналежністю (ринкові та неринкові), за функціональним змістом (адміністративні, нормативно-правові, фінансово-кредитні, податкові, соціально-психологічні). У табл. 1 систематизовано інституціональні важелі, що, на нашу думку, можуть бути ефективно використані державними інститутами у процесі модернізації системи вищої освіти у нинішніх турбулентних умовах розвитку національної економіки та при поступовому її переході на функціонуванні на засадах інформаційності.

Таблиця 1

Інституціональні важелі забезпечення модернізації національної системи вищої освіти

Клас інституціональних важелів	Характеристика складових елементів	Обґрунтування використання важелів при модернізації системи вищої освіти
Адміністративні важелі	Здійснення стратегічного планування; сприяння розвитку зовнішніх контактів, науково-дослідної й інноваційної діяльності, кадрового забезпечення національної економіки, контроль за якістю освітніх послуг	Забезпечення цілеспрямованого розвитку системи вищої освіти відповідно до державних стратегічних пріоритетів та актуальних трендів глобального освітнього середовища. Формування передумов для підвищення конкурентоспроможності вітчизняних закладів вищої освіти та зростання якості освітніх послуг
Нормативно-правові важелі	Чинне законодавство, його гармонізація з міжнародними нормами права; стратегії, концепції та ін.	Створення сприятливого правового кола для взаємодії інституціональних суб'єктів модернізації вищої освіти
Фінансово-кредитні важелі	Розвиток практики освітнього кредитування; пільгового кредитування суб'єктів модернізаційних процесів	Створення сприятливого фінансово-кредитного середовища для економічних суб'єктів, що розвивають співпрацю із закладами вищої освіти

Податкові важелі	Пільгове оподаткування, оптимізація структури податків	Сприяння сприятливого клімату в сфері вищої освіти; стимулювання суб'єктів підприємницького сектору до вкладення інвестицій в освітню і науково-дослідну діяльність університетів
Соціально-психологічні	Інформаційно-промоційна діяльність в українському суспільстві та за кордоном	Формування позитивного іміджу вітчизняної системи вищої освіти та репутації її суб'єктів на національному і міжнародному рівні

Джерело: складено автором

Представлені в табл. 1 важелі мають бути реалізовані на умовах оптимізованого їх комбінування; пріоритетними визначаємо елементи непрямого впливу (фінансово-кредитні, податкові, соціально-психологічні важелі). Стосовно адміністративних і нормативно-правових важелів, необхідно наголосити на проблемі низької правової культури населення країни, що нерідко проявляється в неповному чи вибірковому дотриманні чинного законодавства.

Реалізація окреслених інституціональних важелів забезпечення модернізації національної системи вищої освіти в умовах становлення інформаційної економіки потребує формування сприятливого інституціонального середовища. Таке середовище має розбудовуватись на основі таких принципів:

- принцип міжсекторальної взаємодії суб'єктів системи вищої освіти, підприємств, державних структур і громадськості на засадах моделі Quadruple Helix;
- принцип дотримання нормативного поля регулювання модернізаційних процесів у сфері освіти;
- принцип динамічності й адаптивності інституціонального середовища;
- принцип комплексності та множинності критеріїв, що характеризують цілі та діяльність інститутів;
- принцип системності та узгодженості трансформаційних процесів;
- принцип альтернативності напрямів розвитку інституціонального середовища;
- принцип суспільної доцільності заходів, що реалізуються суб'єктами модернізації.

Зазначені принципи забезпечать стійкий розвиток інституціонального середовища, функціонування інститутів як єдиної

цілісної системи, орієнтованих на досягнення спільних цілей з уникненням інституціональних пасток. Останнє представляє собою сукупність укорінених у суспільстві неформальних інститутів, норм, звичаїв, спроможних чинити деструктивний вплив на розвиток вищої освіти. Існування інституційних пасток (наприклад, різних форм корупційних проявів) є однією із головних загроз модернізації системи вищої освіти України.

Л. Хоменко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Характерною особливістю сучасної аграрної освіти є потреба у ознайомленні студентів не лише із професійною інформацією, а й з широким колом ділових текстів, які стосуються сфери менеджменту, маркетингу, бізнесу. Одним із найважливіших засобів доступу до такого роду джерел є інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ). При цьому слід враховувати, що ці технології дають можливість знаходити практично в необмеженій кількості літературу не лише на рідній, а й на іноземних мовах. Розширення змісту навчальних текстів, у тому числі й на іноземній мові, інтенсивний розвиток ІКТ, як одного із складників інноваційного розвитку вищої освіти в Україні, ставлять на порядок денний питання обґрунтування педагогічних особливостей використання інформаційно-комп'ютерних технологій в іншомовній підготовці студентів.

Значення та можливості ІКТ в освітній діяльності розкриваються у працях Н. Анісімової, О. Башмакова, Р. Гуревича, М. Жалдака, Ю. Жука, І. Захарової, О. Меньяйленка, П. Образцова та ін. Психолого-педагогічні аспекти застосування комп'ютерних технологій у вищій школі досліджували Л. Гризун, Г. Монастирна, Д. Таушан, О. Федоренко, С. Федорова та ін. Разом з тим особливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій в іншомовній підготовці студентів потребують подальшого детального розгляду.

Метою даного дослідження є вивчення теоретичних засад використання інформаційно-комп'ютерних технологій при перекладі ділових текстів студентами аграрних закладів вищої освіти.

Завдання на переклад складають більшу частину усіх вправ в іншомовній підготовці студентів аграрних закладів вищої освіти, а тому потребують детального теоретичного обґрунтування. У ході дослідження нами розглянуто науково-теоретичні підходи до завдань, термінології, умов, особливостей використання інформаційно-

комп'ютерних технологій при перекладі ділових текстів студентами аграрних закладів вищої освіти.

Зокрема встановлено, що використання ІКТ в іншомовному навчанні студентів у науковій літературі пов'язується із вирішенням завдання підготовки таких спеціалістів, які були б здатні ефективно використовувати іноземну мову у своїй професійній діяльності.

У процесі термінологічного аналізу виявлено, що під терміном «переклад» здебільшого розуміється результат передачі інформації зафіксованої на одній мові, засобами іншої мови. Відмінністю перекладу від споріднених форм відтворення тексту засобами іншої мови (переказ, безсловниковий переклад) є повне та точне його подання.

До умов, які забезпечують ефективність використання комп'ютерного перекладу ділового тексту, відносяться такі складові освітньої підготовки студентів аграрних закладів вищої освіти:

- наявність достатніх знань з тієї професійної галузі, у сфері якої здійснюється переклад іншомовного тексту;
- володіння необхідним запасом слів з іноземної мови, у тому числі і спеціальною термінологією;
- наявність знань з граматики іноземної мови;
- сформованість навичок перекладу зі словником.

У науковій літературі звертається увага на такі особливості перекладу ділових текстів із застосуванням комп'ютерних технологій:

- швидке отримання результату перекладу;
- переклад науково-технічних текстів, позбавлених літературної лексики, здійснюється достатньо точно;
- переклад потребує подальшого граматичного, лексичного, синтаксичного уточнення і корегування для приведення його у відповідність мовним нормам.

До позитивних педагогічних особливостей використання комп'ютерних технологій при перекладі ділових текстів слід віднести:

- застосування комп'ютерного перекладу з подальшим виправленням помилок, допущених автоматичним перекладачем, підвищує рівень володіння студентом термінологією та нормами рідної мови, або іншої іноземної мови на яку здійснюється переклад (наприклад, російської);
- комп'ютерний переклад дає можливість працювати студенту в зручний для нього час, що суттєво активізує самостійну роботу, особливо в умовах постійного скорочення навчальних годин;
- робота з ІКТ посилює інтерес до навчання, оскільки пов'язує навчальну діяльність із привабливими для молоді засобами комунікації та дозволяє студенту здійснювати переклад будь-якої складності, не дивлячись на його особисту мовну підготовку. Тим самим нівелюється один із найважливіших чинників негативного

ставлення до навчання – значне відставання в знаннях від одногрупників;

- завдяки ІКТ студенти самі регулюють і керують своїми діями, мають усі можливості перекладати іншомовні тексти, що значно посилює їх відповідальність за результати навчальної діяльності;

- застосування комп'ютерному перекладу та його подальше коригування дозволяє педагогу виявити недоліки у знаннях студентів та вірно організувати педагогічний супровід для їх подолання.

Дане дослідження не вичерпує усіх теоретичних аспектів використання інформаційно-комп'ютерних технологій при перекладі ділових текстів студентами аграрних закладів вищої освіти, разом з тим отримані результати дозволяють встановити перспективні напрями подальшого вивчення даної проблеми.

Ю. Шаранова

Інститут проблем виховання
НАПН України

РОЛЬ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ В США У ВИХОВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ

На переконання американського освітянина Пітерсона, «за останні десятиліття відбулося відновлення інтересу до громадянської освіти в різних країнах світу» (Peterson, 2011, р. 2). Разом з тим, Сірс і Хислоп-Маргісон вказують на «спалах підвищеного інтересу міжнародної спільноти та її активності щодо питань виховання громадянськості у молодих людей» (Sears, & Hyslop-Margison, 2006, р. 15). Загалом інтерес до громадянської освіти зумовлений занепокоєнням західних демократичних держав тим, що рівень громадянських знань, політичних у тому числі, знижується в той час, коли молодь повинна бути політично обізнаною та активною задля вирішення зростаючих суспільно-політичних і технологічних проблем у сучасному світі (Peterson, 2011, р. 2). До того ж, у сучасних умовах зміни в структурі та функціях уряду прискорюють потребу в поінформованих та активних громадянах. Так, уряд США традиційно надавав державні послуги безпосередньо громадянам через ієрархію державних установ. Але протягом останніх кількох десятиліть ця американська урядова модель перетворилася на комплексну систему співпраці ринкового типу, яка розділяє повноваження з різними неурядовими посередниками (Salamon, 2005, р. 7-8). Сьогодні в США у процесі виконання більшості проектів приватний сектор, некомерційні організації та групи громадян зараз співпрацюють з державним сектором. Тому ці урядові та неурядові інституції повинні розділяти спільні цілі та цінності, якщо вони прагнуть досягти суспільно значущих цілей. Громадяни, своєю чергою, знаходяться в центрі цієї складної системи правління. Вони мають бути професіоналами зі

сформованою громадянськістю, які працюють у державних, приватних та некомерційних секторах; беруть активну участь у суспільно-політичному житті країни; і отримують послуги. Громадяни, зрештою, володіють своїм урядом (Schachter, 1995, p. 530). Тому дуже важливо, щоб усі громадяни були добре освіченими та зайняті громадськими справами.

Старший науковий співробітник та директор відділу громадянського навчання і демократичних ініціатив Американської асоціації коледжів та університетів МакТіге Мусіл (McTighe Musil, 2003) зазначає, що сьогодні в США майже кожний заклад вищої освіти має координаційний центр з організації суспільно значущої діяльності студентів і майже тисяча президентів коледжів є членами організації, Кампус Компакт (Campus Compact), створеної для сприяння більш активній участі кампус-спільноти.

Важко знайти студентське містечко, в якому немає координаційного центру громадських робіт, курсів з навчання або дослідницьких центрів, присвячених чітко цивільних питань. Установи переглянули себе, щоб стати більш відповідальними громадянами в своїх громадах. Майже тисяча президентів коледжів є членами Campus Compact, організації, створеної для сприяння більш активній участі кампус-спільноти. 80% студентів беруть участь у тій чи іншій громадянській діяльності після закінчення навчання у закладі вищої освіти (McTighe Musil, 2003).

У звіті 2002 р. Асоціації американських коледжів та університетів «Великі очікування: нові перспективи навчання в коледжі» міститься заклик до громадянського навчання і виховання, яке б забезпечувало готовність студентів до змістовного і відповідального життя у взаємозалежному світі, що характеризується невизначеністю, швидкими змінами і дестабілізуючою нерівністю (Association of American Colleges and Universities, 2002). Громадянська освіта у коледжах та університетах США сприяє на основі діалогу і співпраці соціальному і когнітивному розвитку студентів, які, виходячи із зони комфорту в зону контакту, спроможні ефективно взаємодіяти у різних сферах своєї життєдіяльності (McTighe Musil C. (2003).

На колективну думку американських освітян (Galston, 2003; Nishishiba, 2012; Salamon, 2005; Schachter, 1995), цілеспрямована громадянська освіта сприяє вихованню громадянськості молодих людей. У США відповідальність за громадянське навчання і виховання поділяють усі заклади середньої та вищої освіти, але основна відповідальність покладається на державну систему. Громадянська освіта є функцією держави в цій країні. Відповідальність за розробку відповідних стандартів навчальних програм з громадянської освіти несуть відділи освіти кожного штату та їх місцеві освітні округи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Association of American Colleges and Universities. (2002). *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College: AAC&U's 2002 Report*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities. Retrieved from <https://www.aacu.org/sites/default/files/files/publications/GreaterExpectations.pdf>
2. Crittenden, J., & Levine, P. (2013). Civic Education. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/archives/sum2013/entries/civic-education/>
3. Galston, W. A. (2003). Civic education and political participation. *The Phi Delta Kappan*, 85(1), 29-33. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20440497>
4. McTighe Musil C. (2003). Educating for Citizenship. *Peer Review*, 5(3). Retrieved from <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/educating-citizenship>
5. Nishishiba, M., Banyan, M., & and Morgan, D.F. (2012). Looking back on the founding: Civic engagement traditions in the United States. In H. L. Schachter & K. Yang (Eds.), *The state of citizen participation in America* (pp. 21-52). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
6. Peterson, A. (2011). *Civic republicanism and civic education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
7. Salamon, L. M. (2005). Training professional citizens: Getting beyond the right answer to the wrong question in public affairs education. Keynote address delivered at the NASPAA annual Conference in Indianapolis, Indiana on October 22, 2004. *Journal of Public Affairs Education*, 11(1), 7-19. Retrieved from <http://media.netpub.net/clientnet/pdf files/JPAE%20Vol11 No1.pdf>
8. Sears, A. M., & Hyslop-Margison, E. J. (2006). The cult of citizenship education. In G. H. Richardson & D. Blades (Eds.), *Troubling the canon of citizenship education* (pp. 13-24). New York: Peter Lang Publishing Inc.
9. Schachter, H. L. (1995). Reinventing government or reinventing ourselves: Two models for improving government performance. *Public Administration Review*, 55(6), 530-537. Retrieved from <http://www.istor.org/stable/3110344>

РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЇ У ДОКТОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ З ОСВІТНІХ/ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК: УКРАЇНСЬКИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

О. Антонова

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 011 «НАУКИ ПРО ОСВІТУ»

Робота над дисертаційними дослідженнями за освітньо-науковою програмою підготовки докторів філософії в аспірантурі Житомирського державного університету імені Івана Франка за спеціальністю 011 «*Науки про освіту*» здійснюється з 2016 року на базі кафедри педагогіки Навчально-наукового інституту педагогіки. Загалом аспірантура працює при кафедрі педагогіки з вересня 1993 року, спочатку за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки, а з листопада 1999 року за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. З грудня 2003 року відкрито докторантуру за цими ж спеціальностями. За роки діяльності докторантури та аспірантури 14 випускників отримали науковий ступінь доктора педагогічних наук та біля 200 – кандидата педагогічних наук.

Викладачами, аспірантами та докторантами кафедри педагогіки здійснюється широкий спектр наукових досліджень, якими керують провідні науковці: професійна підготовка фахівців в умовах ступеневої освіти, формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції, розробка науково-педагогічного супроводу обдарованої особистості, становлення та розвиток освіти в різні історичні періоди, морально-етичні засади формування зростаючої особистості. Як легко помітити, тематика сформульована таким чином, щоб нею було охоплено якнайбільше молодих учених.

Більше 30 років діє наукова школа «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів» (керівник – доктор педагогічних наук, професор О. А. Дубасенюк), яка охоплює діяльність 2 міжвідомчих, 2 науково-методичних та 1 науково-дослідної лабораторій, 2 науково-методичних центрів. Школа за роки свого існування зробила вагомий внесок у розробку проблем теорії та методики професійної освіти, теорії та історії педагогіки, актуальних проблем виховання учнівської та студентської молоді, проблем андрагогіки та акмеології.

Нині у межах кафедри здійснюють діяльність ще 3 наукові школи: «Педагогічні аспекти обдарованості» (професор О. Є. Антонова), «Підготовка магістрів до педагогічної діяльності» (професор С. С. Вітвицька) та «Становлення і розвиток педагогічного краєзнавства

на Правобережній Україні (XIX – XX ст.)» (засновник: професор М. В. Левківський), які об'єднують досвідчених і молодих науковців, зацікавлених у розбудові вищої та загальноосвітньої школи, у впровадженні наукового доробку в педагогічну практику. Крім того, в університеті діє ще одна наукова школа педагогічного спрямування: «Соціально-педагогічний супровід дітей груп ризику» (керівник – доктор педагогічних наук, професор Н. А. Сейко). Тобто передумови для переходу аспірантури на підготовку докторів філософії у Житомирському державному університеті створювались давно.

З метою забезпечення якості освітньої та наукової складових підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» створено цілісну систему, що поєднує взаємопов'язану сукупність таких елементів: мета, зміст, комплекс новітніх форм, методів та засобів як теоретичної, так і практичної підготовки, необхідні умови для здійснення апробації результатів досліджень.

Метою освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» є підготовка висококваліфікованих науковців у сфері освіти, набуття ними загальних та фахових компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми, забезпечення підготовки кадрів вищої кваліфікації для здійснення науково-дослідницької діяльності, аналітичної роботи, наукового консультування в сфері освіти, а також викладацької роботи.

До основних завдань ОНП підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» належать: поглиблення теоретичної та фахової підготовки; підвищення рівня професійної та викладацької майстерності випускників, набуття ними практичних навичок викладання у закладах вищої освіти; розвиток науково-дослідницьких навичок для здійснення самостійних наукових досліджень; навичок написання та оформлення результатів наукових робіт у вигляді тез, статей, аналітичних доповідей, монографій тощо; поглиблення рівня володіння усною та письмовою науковою мовою для апробації результатів наукових досліджень на наукових та науково-практичних конференціях різних рівнів.

Важливою складовою підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» вважаємо її зміст, який має охоплювати як загальнотеоретичні дисципліни, так і навчальні предмети, спрямовані на формування необхідних практичних навичок молодого дослідника. Серед нормативних дисциплін загально-дослідницької підготовки особлива увага приділяється курсу «Професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої

освіти», метою якої є формування професійно-педагогічної компетентності у процесі забезпечення теоретичної і практичної підготовки аспірантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності у вищій школі. До дисципліни професійної і практичної підготовки віднесено такі навчальні предмети, що спрямовані на поглиблення теоретичних знань у сфері освіти і набуття практичних навичок та вмінь під час навчання в аспірантурі, а саме: «Актуальні проблеми в галузі загальної педагогіки, порівняльної педагогіки та історії педагогіки», «Методологія підготовки, представлення дисертаційної роботи та оформлення наукових досліджень», «Методологічні підходи до організації історико-педагогічного та порівняльно-педагогічного дослідження», «Історико-педагогічне джерелознавство» та «Основи дослідницької діяльності в архівних установах». Такий підхід до вибору навчальних дисциплін, на нашу думку, дозволяє створити умови для ефективного опрацювання аспірантами методології науково-дослідної роботи і набуття практичного досвіду роботи з фактичним матеріалом, його узагальнення, пошук і опрацювання оригінальних наукових та інформаційних джерел, проведення власних аналітичних досліджень, що є підґрунтям для забезпечення одержання якісних наукових результатів, що будуть покладені в основу підготовки дисертації. Крім того, це уможливорює підвищення якості власних наукових досліджень аспіранта, а також передбачає обов'язкові публікації тематичних статей за проблематикою його дослідження, що включають елементи дослідницьких та комунікаційних компетентностей, одержаних під час навчання.

Публікація наукових статей з проблематики дослідження, що відображають результати наукових пошуків аспіранта та написані згідно з вимогами ДАК України здійснюється у провідних українських і зарубіжних виданнях, що включені до Міжнародних наукометричних баз даних (Index Copernicus, Web of Science, Scopus та ін.), мають високе поточне значення Імпакт-фактору, засвідчують відповідний рівень та актуальність виконаних досліджень. Зокрема, у Житомирському державному університеті вже багато років виходять такі фахові видання з педагогічної тематики як «Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка» та «Українська полоністика». Крім того, до послуг аспірантів такі педагогічні видання як «Креативна педагогіка» та «Андрогогічний вісник», де також можуть публікуватися результати їх досліджень.

Аспіранти мають доступ до таких повнотекстових баз даних як: повнотекстові дисертації, база SCOPUS, Інтегрум, які дозволяють використовувати у навчальному процесі такі міжнародні фахові періодичні видання як: Early Childhood Education Journal, International Journal of Early Childhood, Journal of Educational Change, Preschool &

Primary Education, Journal of Early Childhood Research, European Early Childhood Education Research Journal.

Систематично наповнюється електронна бібліотека університету, де розміщуються статті, опубліковані в університетських наукових журналах, матеріали конференцій, монографії та інші ресурси. Загальна кількість записів станом на сьогодні становить понад 17930, з позитивною динамікою близько 2500 записів за рік. Щоденна кількість відвідувань бібліотеки становить понад 500 в робочі дні з усіх країн світу.

Підготовка фахівців освітньо-наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «*Науки про освіту*» здійснюється шляхом ефективного поєднання традиційних методик навчання та сучасних педагогічних технологій. Так, сучасні інформаційні освітні технології створюють можливості для ефективного використання у навчальній та науково-дослідницькій діяльності інформаційних ресурсів та електронних систем телекомунікацій.

Запровадження у навчальному процесі інтерактивних методів навчання, зокрема методу групової роботи, синектики, дискусії, рольових ігор, кейс-методу, методу портфоліо, методу проектів, проведення наукових семінарів та WEB-конференцій сприяють розвитку дослідницької, творчої та пізнавальної діяльності аспірантів.

Методики тренінгового навчання у вигляді виконання пошукових, розрахункових та творчих завдань з використанням сучасних інформаційних технологій, роботи з базами бібліографічних, статистичних та інших видів даних, проходження асистентської практики, апробація результатів самостійного наукового дослідження на наукових конференціях, семінарах тощо забезпечують поглиблення основних загальних та фахових компетентностей фахівців.

Застосування сучасних педагогічних технологій при підготовці фахівців освітньо-наукового ступеня доктора філософії дають можливість: підвищити інтенсивність навчального процесу; сприяти посиленню ролі методів активного пізнання у навчальному процесі; підвищити ефективність навчання за рахунок його індивідуалізації; сприяти підвищенню інформатизації суспільства; оволодіти методологією наукової та педагогічної роботи; розвивати уміння, навички та інші компетентності здобувачів ступеня доктора філософії, необхідні для здійснення самостійних наукових досліджень, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності; сприяти розвитку комунікативних здібностей аспірантів.

С. Вітвицька
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ІННОВАЦІЙНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

Інтеграція України в міжнародне європейське співтовариство, приєднання вищої освіти до Болонського процесу потребують перегляду підготовки наукових кадрів. Підготовка фахівців третього освітньо-наукового рівня – майбутніх докторів філософії вимагає розробки нових підходів, принципів, технологій навчання. Не дивлячись на те, що важливою особливістю сучасної системи вищої освіти України є співіснування двох стратегічних підходів щодо організації навчання аспірантів – традиційного та інноваційного, інноваційні тенденції у педагогічному процесі класичних та галузевих університетів впевнено пробивають собі дорогу.

На сьогодні досліджено низку важливих аспектів педагогічної інноватики, зокрема це інновації: в педагогіці (В. Загвязинський, В. Ляудіс, В. Паламарчук та ін.); інновації в світовій педагогіці (Н. Абашкіна, Л. Буркова, М. Кларін та ін.); інноваційні педагогічні технології (І. Дичківська, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.); інноваційні підходи до організації навчання та проектування системи освіти (Л. Даниленко, В. Кремень, В. Лазарєв та ін.); інноваційні процеси в професійній освіті (К. Ангеловські, І. Богданова, О. Кіяшко, І. Підкасистий та ін.) та ін.

Педагогічні інновації – результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій, як процесу творчої діяльності, є зростання педагогічної майстерності... творчий пошук педагогічних інновацій веде до новоутворень у цілісній системі особистості. Крім того, слід ураховувати і фізіологічні механізми творчості: активність дарує особистості довголіття, здоров'я, оптимізм, допомагає успішно долати стресові ситуації [1, 238].

Повноцінний та ефективний розвиток педагогічних інновацій можливий лише за умови їх ґрунтовного теоретико-методологічного обґрунтування, оскільки на суто емпіричній основі виникає лише прожектерство, тобто нереальні для практики пропозиції. Велике значення має створення умов для творчості: матеріальних, інформаційних, педагогічних, психологічних.

На нашу думку, головна мета інноваційної освіти – збереження і розвиток творчого потенціалу аспірантів, розвиток гармонійного мислення, заснованого на поєднанні внутрішньої свободи

особистості та її соціальної відповідальності, а також терпимості до інакомислення, ознайомлення з інноваційними технологіями.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлених ситуаціях.

Саме тому, ознаками сучасного закладу вищої освіти є наука, новітні методології пізнання явищ педагогічних процесів.

Інноваційність у підготовці майбутніх докторів філософії у Житомирському державному університеті імені Івана Франка виявляється в оновленні підходів, принципів, змісту, методів, форм, технологій.

У процесі підготовки майбутніх докторів філософії реалізується системний підхід (навчання як цілісна система, гармонійне поєднання мети, завдань, змісту, форм і методів, теорії та практики); особистісно-діяльнісній підхід, який розглядається нами як єдність особистісного (в центрі навчання перебуває особистість, її мотиви, цілі, психологічні, індивідуальні, вікові особливості, наявність Я-концепції) і діяльнісного компонента, який відображає взаємодію аспіранта і викладача, наукового керівника та передбачає включення його у різні види майбутньої професійної діяльності.

Важливим є середовищний підхід (створення інформаційно-освітнього, розвивального середовища засобами інноваційних технологій, комп'ютерних програм та інтернет ресурсів). «Освітнє середовище вищого навчального закладу – це сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану взаємодію суб'єктів освіти і освітнього процесу з метою досягнення цілі його суб'єктів [3, 46].

Підготовки майбутніх докторів філософії потребує створення дослідницького середовища, умов для володіння уміннями визначати методологію, мету, завдання свого дослідження, моделювати і визначати критерії ефективності дослідження, його теоретичну і практичну значущість, володіти методами і методиками проведення експерименту, методиками аналізу його результатів.

Методологічна функція середовищного підходу полягає у визнанні його інструментом дослідження й використанні в педагогічних цілях таких факторів розвитку особистостей, які виходять за рамки можливостей їх навмисного конструювання й керування ними і подані як об'єктивні предмети і обставини, вплив яких опосередкований вибірковістю особистості, його індивідуальністю. Кожне дослідження – це прояв індивідуальності дослідника.

Реалізація проектно-технологічного підходу забезпечує проектування будь-якого об'єкту (системи, діяльності, технології, тощо) і здійснюється відповідно до визначеної методології поетапно, включаючи прогнозування, модулювання, конструювання, реалізацію і аналіз результатів.

Технологічний підхід ми розглядаємо як орієнтацію освітнього процесу і науково-дослідної діяльності аспіранта на гарантований результат, підвищення теоретичної і практичної значущості отриманих даних. Слід зазначити, що метою освітнього процесу в аспірантурі є не засвоєння готових знань, а оволодіння способами аналітичного, творчого, критичного мислення, які забезпечують отримання і виробництво нових наукових знань. Внутрішній потяг до науково-дослідного пошуку аспіранта має стати саморефлексією. З нашого погляду, майбутній доктор філософії повинен мати високий рівень професійної та психолого-педагогічної культури, володіти науковою організацією розумової праці та науковою компетентністю, що забезпечує реалізація компетентнісного підходу. Реалізація цього підходу у процесі аспірантської підготовки дозволяє розширити функціональні можливості особистості, забезпечує досягнення високої якості підготовки, результатом якої є творча, ініціативна, професійна і соціально-відповідальна особистість майбутнього науковця, який готовий до вирішення різноманітних суспільних і професійних завдань, мобільний, конкурентоспроможний на ринку праці, здатний до постійного самовдосконалення і пожиттєвої освіти.

У процесі підготовки майбутніх докторів філософії реалізуються принципи науковості, системності, історизму, інформатизації, проблемності, прогностичності, детермінізму, розвитку, індивідуалізації та диференціації суб'єктної діяльності, оптимальності та інші.

Відбуваються зміни і в змісті підготовки аспірантів – майбутніх докторів філософії. Кафедрою педагогіки підготовлені нові навчальні плани і програми. На допомогу викладачам університету розроблені методичні матеріали «Освітня програма: вимоги та методика розроблення» [2].

Освітньо-наукова програма підготовки фахівців третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта розроблена на основі нормативних документів.

Освітньо-наукова програма визначає передумови доступу до навчання, орієнтацію та основний фокус програми, обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття освітньо-наукового ступеня доктора філософії, перелік загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, нормативний і варіативний зміст підготовки фахівця, сформульований у термінах результатів навчання, та вимоги до контролю якості вищої освіти.

Метою освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта є підготовка висококваліфікованих науковців у сфері освіти, набуття ними загальних та фахових компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворюючих знань та прогресивних технологій, розв'язання

важливої наукової або прикладної проблеми, яка має загальнонаціональне або світове значення, забезпечення підготовки кадрів вищої кваліфікації для здійснення науково-дослідницької діяльності, аналітичної роботи, наукового консультування в сфері освіти, а також викладацької роботи.

У навчальний план підготовки майбутніх докторів філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта включені такі навчальні предмети: професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу; сучасна система наукової інформації, наукометрія, трансфер технології та управління науковими проектами; актуальні проблеми теорії та практики професійної освіти; методологія підготовки, представлення дисертаційної роботи та оформлення наукових досліджень; моделі освіти та їх інтерпретація у процесі дослідження; методика організації та математичні методи обробки результатів педагогічного експерименту; методологічна культура дослідника; моделювання як метод науково-педагогічного дослідження; інноваційні технології у професійній освіті. Під час викладання навчальних дисциплін застосовується проблемно-орієнтований стиль викладання та система інноваційних методів (показовий, діалогічний, евристичний, дослідницький, програмований). Розроблена програма асистентської педагогічної практики (організація та проведення навчальних занять). Асистентська педагогічна практика проходить у межах професійно-орієнтованих дисциплін підготовки фахівців, що забезпечуються відповідною кафедрою.

Підсумки асистентської педагогічної практики обговорюються і затверджуються на засіданнях відповідних кафедр під час атестації аспірантів.

Отже, цілісна, фундаментальна, інноваційна підготовка майбутніх докторів філософії забезпечить їм адаптивність до інноваційних процесів і сприятиме активізації інноваційної діяльності у різних галузях науки і освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: монографія. Житомир: «Полісся», 2015. 416 с.
2. Освітня програма: вимоги та методика розроблення: методичні рекомендації [для викладачів ЖДУ імені Івана Франка] / Мирончук Н. М., Антонова О. Є., Янович Л. М., Васільєва Л. А. Житомир, 2016. 60 с.
3. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: монографія. Умань: ФОП Жовтий ОО, 2014. 456 с.

О. Дубасенюк

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Підготовка висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів у сфері педагогічної та професійної освіти – актуальна і недостатньо розроблена проблема. Філософські аспекти проблеми представлено в працях В. П. Андрущенка, І. Д. Беха, Б. С. Гершунського, І. А. Зязюна, В. Г. Кременя, П. Ю. Сауха та ін. Психологічний аспект професійної підготовки дослідників обґрунтовано в наукових розвідках І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, А. В. Брушлинського, В. А. Семиченко. Проблеми професіоналізації діяльності педагога-дослідника розглянуто у наукових працях таких учених, як Є. В. Бондаревська, М. М. Боритко, В. М. Гриньова, Н. В. Гузій, М. П. Лещенко, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, Л. О. Хомич та ін. З погляду О. Г. Румянцева, кожне покоління вчених працює, спираючись на досвід усіх попередніх поколінь. Тому кожна наукова концепція, ідея і навіть важливий факт, будучи засвоєними, викликають до життя нові дослідження, що розвивають, перевіряють або заперечують раніше висунуті положення і введені у науковий обіг факти [3].

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка створено передумови для підготовки докторів філософії, тривалий час діє аспірантура та докторантура, з 2004 року функціонує спеціалізована вчена рада по захисту кандидатських і докторських дисертацій з педагогіки. Нині у спецраді захищено майже 260 дисертацій.

Виділимо основні напрями підготовки докторів філософії з освітньо-педагогічних наук.

1. Створення наукового розвивального середовища. Цьому сприяло функціонування Житомирської наукової школи «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів», яка діє понад 30 років [1; 6; 7]. Становлення молодих дослідників передбачало залучення молоді до наукової діяльності ще у студентські роки. Цей етап включає: знайомство з науковою літературою, джерельною базою, визначення напряму дослідження, написання перших наукових праць, статей, підготовку курсових, кваліфікаційних робіт на рівні бакалавра, магістра, участь у студентських науково-практичних конференціях, семінарах. Як правило, кращих випускників рекомендують до вступу в аспірантуру, що відбувається після набуття досвіду педагогічної діяльності. О. А. Антоною доведено, що тільки педагогічно обдаровані студенти спроможні здійснювати інноваційні педагогічні пошуки [2].

Молоді науковці залучалися до діяльності науково-методичних центрів та лабораторій, які діють у межах наукової школи: з 1999 р. –

науково-методична лабораторія «Педагогічна підготовка студентів магістратури», (керівник – проф. С. С. Вітвицька), з 2003 р. – науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю (керівник центру – проф. О. Є. Антонова), з 2007 р. – Поліський інноваційний центр освіти та розвитку (керівник – доц. Ю. О. Костюшко), з 2004 р. – науково-дослідна лабораторія «Акмеологія освіти» (керівник – доц. Н. Г. Сидорчук), з 2005 р. – науково-методична лабораторія «Освітньо-виховна система Полісся» (керівник проф. О. С. Березюк), з 2008 р. – науково-методична лабораторія «Поліська школа андрагогіки» (доц. Т. І. Шанскова). Досвідчена науковці – доктори та кандидати педагогічних наук, професори, доценти передають свої знання та досвід у сфері теорії та методики наукових досліджень [1; 7].

2. Набуття наукової компетентності. Молоді науковці вивчають наукову вітчизняну та зарубіжну спадщину, сучасні наукові праці. У цей період молоді дослідники обирають власний напрям наукового пошуку, вчать формулювати проблему, об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження, виділяють етапи наукового дослідження. Крім того аспіранти впродовж 2-х років оволодівають науковими та професійними знаннями у процесі лекційно-семінарських занять відповідно до навчального плану. Зокрема аспіранти вивчають курс «Актуальні проблеми професійної освіти». Запропонований педагогічний курс включає такі аспекти: законодавчі та концептуальні засади розвитку професійної освіти в Україні, проблему ціложиттєвого навчання як чинник особистісного і професійного зростання фахівця; загальні засади професійної освіти, структуру закладів професійної освіти, особистісне та професійне становлення майбутнього фахівця у закладах професійної освіти, дидактику професійної освіти, методи теоретичного і практичного професійного навчання, організацію навчальної діяльності студентів, особистість викладача в системі професійної освіти, професійну діяльність викладача, специфіку науково-педагогічного дослідження у закладах вищої освіти.

Молодим науковцям важливо усвідомити сутність методології як учіння про принципи, методи, форми, процедури пізнання й перетворення педагогічної діяльності. Вищим показником професійної готовності педагога до здійснення наукових досліджень є сформованість певного рівня методологічної культури. З цією метою аспіранти оволодівають основами методології науково-педагогічного дослідження, знайомляться із сучасними методологічними підходами та їх значимістю у педагогічному дослідженні, методами теоретичного та емпіричного дослідження, вивчають проблему організації та проведення педагогічних досліджень, а саме вимоги до написання кваліфікаційних та дисертаційних робіт, складові методологічної та методичної частини програми науково-педагогічного дослідження. І перш за все, осмис-

люють рівні методології: філософський, загальнонауковий (концепції, вживані в багатьох науках), конкретно-науковий (вихідні теоретичні концепції), технологічний (методика і техніка дослідження). Науковому становленню викладача також сприяє участь у науково-практичних конференціях, методологічних семінарах різного рівня. Водночас дослідники оволодівають науковим стилем, розвивають творче мислення.

Ураховуючи зазначене, аспіранти досліджують теоретико-методологічні, історико-педагогічні, порівняльні, соціально-педагогічні, технологічні та навчально-методичні аспекти професійно-педагогічної освіти. Здійснюються наукові пошуки щодо теоретичного підґрунтя дослідницької проблеми. Таким базисом постала концептуальна модель професійної підготовки педагога, яка вміщує основні смислові блоки: цілемотиваційний, структурний, функціональний, праксеологічний, технологічний [5].

Важливим є й те, що аспіранти залучаються до наукової співпраці з науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, Інституту педагогіки, Інституту проблем виховання, Інституту обдарованої дитини НАПН України (проведення міжнародних та всеукраїнських форумів та конференцій, видання спільних наукових праць). Відбуваються методологічні семінари за участю провідних науковців НДІ НАПН України.

3. Систематизація та узагальнення здобутих молодими дослідниками наукових знань. Цей етап передбачає організацію молодими науковцями досліджень на основі виявлення певних фактів, які допускають їх емпіричну перевірку, і характеризується цілеспрямованістю, взаємозв'язком усіх методологічних процедур, методів, що спираються на сучасні концепції та наукові підходи. При цьому широко використовувалися різні теоретичні методи дослідження (аналіз, синтез, абстрагування, моделювання та ін.), які спрямовані на здобуття нових знань та створення бази для прикладних досліджень. Дослідження аспірантів ґрунтуються на певних концептуальних положеннях [4; 6; 7]. *Методологічний концепт*: загально-філософський, конкретно-науковий, парадигмальний, гносеологічний, праксеологічний; сучасні наукові підходи (системний, діяльнісний, особистісно орієнтований, аксіологічний, культурологічний, акмеологічний, синергетичний, професіографічний, компетентнісний та ін.). *Теоретичний концепт* охоплює теорії, закони, закономірності, моделі, аксіоми, постулати, концепції, класифікації, категорії, поняття, факти тощо і складається з п'яти *принципів*: універсальності, моделювання педагогічних процесів, ступеневості педагогічної освіти, апроксимації педагогічних функцій учителя, множинності моделей педагогічної освіти, діалектичної етапності та циклічності. Теоретичний концепт доповнюється і

розвивається наступними критеріями: формалізації, діагностичності, інтеграції, прогностичності. *Ціннісно-світоглядний концепт* вміщує: ідеали, мотиви, потреби, установки, світоглядні програми, ціннісні орієнтації, ідеологеми, кодекси, погляди, прагнення тощо.

Таким чином, відбувається процес підготовки докторів філософії, їх становлення та розвиток. Важливо зазначити, що переважна більшість аспірантів успішно завершують дисертаційні дослідження і здобувають наукову ступіть доктора філософії. У спеціалізованій вченій раді по захисту кандидатських і докторських дисертацій з педагогіки у Житомирському державному університеті імені Івана Франка, у межах наукової школи захищено понад 100 дисертацій. Перспективи подальших досліджень передбачають обґрунтування концептуальних засад наукової освіти, розробку інноваційних підходів у докторській підготовці з освітніх педагогічних наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Акмедосагнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи* (2016), О. А. Дубасенюк (ред.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
2. Антонова, О. Є. (2008). *Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах* (дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01). Київ.
3. Вернадский, В. И. (1991). *Научная мысль как планетарное явление*. М.: Наука.
4. Вознюк, А. В., Дубасенюк, А. А. (2011). *Философские основания педагогической аксиоматики*. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко.
5. Дубасенюк, О. А. (2016). *Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика. Т. 2*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
6. Дубасенюк, О. А. (2018). *Здобутки Житомирської науково-педагогічної школи (до 30-річчя заснування). Проблеми освіти: збірник наукових праць ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», 90, 75-81.*
7. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи* (2012), В. Кремень, Т. Левовицький (ред.), Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Ю. Козловський

Національний університет «Львівська політехніка»

О. Білик

Національний університет «Львівська політехніка»

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ НАУК ПРО ОСВІТУ

Нині у підготовці фахівців відбувається радикальний перехід від навчально-освітнього процесу до науково-освітнього процесу. Методи викладання в системі вищої освіти мають базуватись на принципах забезпечення єдності навчальної та науково-дослідницької діяльності викладачів, аспірантів та студентів як фундаментальної умови

засвоєння наукового методу, з одного боку, та розвитку педагогічного професіоналізму викладачів – з іншого.

Відродження повноцінного процесу навчання в аспірантурі закладено у державних документах, таких як Закону України від 01.07.2014 року № 1556-VII «Про вищу освіту», «Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)», затвердженого Постановою Кабінету Міністрів України № 261 від 23.03.2016р. та ін. Одним з важливих завдань забезпечення цього процесу є аналіз сутності методів навчального пізнання (методів навчання), методів наукового пізнання та їх взаємодії на різних етапах неперервної освіти.

Науково-пошукова робота аспірантів є продовженням їх студентських наукових робіт, коди “здійснюється не лише в процесі написання курсових і дипломних робіт, але і в ході занять наукового студентського товариства. Студенти беруть участь в проведенні досліджень фундаментального і прикладного характеру, в конкурсах на кращу інноваційну студентську роботу, розробляють інноваційні мультимедійні технології тощо” [3, с.33]. Таким чином, наукова діяльність ВНЗ передбачає співпрацю керівників і аспірантів як важливої умови її функціонування і розвитку.

Профіль освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії в галузі освіти зі спеціальності 011 Науки про освіту (спеціалізація: загальна педагогіка та історія педагогіки) передбачає поглиблення теоретичної та практичної підготовки до здійснення науково-педагогічної діяльності та наукового консультування в сфері освіти, розвиток науково-дослідницьких навичок для здійснення самостійних наукових досліджень, професійна підготовку та наукові дослідження в галузі освіти.

За сучасними вимогами підходи до викладання та навчання аспірантів передбачають: наукове керівництво роботою аспіранта, консультування науково-педагогічних працівників, вивчення наукової методології на основі різних інтерактивних навчальних курсів, проблемно-орієнтований стиль викладання, такі форми роботи як лекції, семінари, консультації, самопідготовка, проектна робота, індивідуальні консультації, а серед методів навчання виокремлено діалогічний, евристичний, дослідницький та програмований.

На наш погляд, поняття “метод навчання” вже на рівні дефініцій містить у собі передумови інтеграції, оскільки він органічно поєднує: дію з однієї сторони: навчальну роботу викладача (навчання); дію з іншої сторони: навчально-пізнавальну діяльність студентів (учіння); взаємодію сторін: викладача та студента, їх спільну діяльність; єдність зовнішнього та внутрішнього у методі навчання; єдність об’єктивної та суб’єктивної сторін методу навчання.

Викладене вище дозволило нам сформулювати низку концептуальних засад щодо застосування інтегративного підходу для забезпечення наступності методів навчання в умовах неперервної освіти включно з аспірантурою:

- необхідність забезпечення органічного зв'язку методів навчання зі змістом та цілями вивчення курсів загальної підготовки дослідника (transferable skills), курсів мовної підготовки, та курсів аспірантського рівня за спеціалізацією;
- поєднання внутрішньої (структурних компонентів у межах одного методу) та зовнішньої (поєднання окремих методів) інтеграції методів навчання;
- поєднання методів навчання (викладача), учіння (аспіранта) та їх орієнтація на методи науково-педагогічної діяльності ((значна частина методів навчання та методів науково-педагогічної діяльності співпадають: проблемний метод діяльності – проблемний метод навчання; метод мозкового штурму та алгоритми вирішення інженерних завдань як під час професійної діяльності, так і під час навчання тощо).
- логічне продовження інтеграція методів по вертикалі за ланками освіти: загальноосвітня школа – вища школа – аспірантура;
- результативність навчання в аспірантурі значною мірою залежить від органічного поєднання методів навчання та методів пізнання, а також інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи, розробки та впровадження в практику наукової продукції;
- урахування структури методу навчання та використання його компонентів як елементів інтеграції і побудови інтеграційних алгоритмів;
- створення банку методів для задоволення запитів практики.

На основі цих концептуальних положень ми розглядаємо можливості трансформації класичних методів навчання та методів пізнання у методи навчання в умовах аспірантури.

Найбільш доцільною в умовах аспірантури є класифікація за рівнем включення в творчу діяльність. Інформаційно-рецептивний метод, коли викладач повідомляє готову інформацію, а студенти її сприймають і запам'ятовують, використовується рідко, в основному на початку навчання. Репродуктивний метод, коли студенти працюють за певним алгоритмом, є корисним для опанування науково-поняттєвого апарату дослідження, особливо експериментального. Метод проблемного викладу матеріалу у навчанні аспірантів значно відрізняється від цього самого методу в умовах середньої чи навіть вищої школи, де викладач ставить проблему і показує шлях її вирішення. Майбутній доктор філософії повинен сам принаймні визначити напрями вирішення проблеми. Евристичний метод (викладач розділяє проблему

на частини, а студенти здійснюють пошук вирішення проблеми) теж відрізняється від класичного – поділ проблеми на частини повинен зробити сам аспірант, а викладач лише оцінити результат. Насамкінець, дослідницький метод, коли аспіранти повністю самостійно вирішують проблему є завершальним і переводить методи навчального пізнання власне у методи наукового пізнання.

Для практичної реалізації викладених вище теоретичних положень пропонуємо низку шляхів їх реалізації на практиці: інтеграція методів навчання в межах окремої класифікації; інтеграція методів на основі домінуючого методу навчання; інтеграція на основі структури методу (інтеграція методів за формами навчання); формування інтегративних блоків методів навчання на базі проблемних методів навчання тощо.

Вирішення проблеми організації повноцінного навчального процесу аспірантів – закономірний крок у відродженні реальної підготовки наукових кадрів та формування національної науково-педагогічної еліти.

Інтеграція методів навчання по вертикалі, презентована у даній статті, передбачає продовження дослідження у напрямі розробки змісту навчання за спеціалізацією, здатного до архівації та постійного оновлення.

Н. Мирончук

Житомирський державний
університет імені Івана Франка

КОМПЕТЕНТІСНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ДРУГОМУ ТА ТРЕТЬОМУ РІВНЯХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Зміст освітньо-професійних програм підготовки фахівців спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» формується на основі встановлених компетентностей (загальних і спеціальних (фахових, предметних)) та результатів навчання. На магістерському рівні надається поглиблена підготовка із загального та професійного циклів, формується готовність і відповідні компетентності для виконання виробничих завдань на основі якісно нових знань та науки. Метою навчання на другому (магістерському) рівні вищої освіти є підготовка до педагогічно-професійної та наукової діяльності.

Метою освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» є підготовка висококваліфікованих науковців у сфері освіти, набуття ними загальних та фахових компетентностей з розроблення і впровадження методології та методики дослідницької роботи, створення нових системоутворювальних знань та прогресивних технологій, розв'язання важливої наукової або прикладної проблеми,

яка має загальнонаціональне або світове значення, забезпечення підготовки кадрів вищої кваліфікації для здійснення науково-дослідницької діяльності, аналітичної роботи, наукового консультування в сфері освіти, а також науково-професійної й викладацької роботи у закладах вищої освіти.

Компетентнісні основи освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки викладачів закладів вищої освіти має визначатися відповідно до встановлених Національною рамкою кваліфікацій кваліфікаційних рівнів (сьомий для магістерського рівня та восьмий для рівня доктора філософії).

Загальні компетентності для підготовки викладачів вищої освіти на другому та третьому рівнях вищої освіти відображають найважливіші загальні здатності, якими магістранти та аспіранти мають оволодіти у процесі виконання освітньої програми. Перелік загальних компетентностей фахівця за професійною кваліфікацією «Викладач вищого навчального закладу» може бути таким (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл загальних компетентностей у галузі «Освіта» на другому та третьому рівнях вищої освіти

Магістр	Доктор філософії
<i>Інтегральна компетентність</i>	
Здатність розв'язувати складні задачі й проблеми у галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та застосування теоретичних і практичних знань, здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.	Здатність розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики
<i>Загальні компетентності</i>	
<i>Гнучкість мислення.</i> Здатність аналізувати, синтезувати, оцінювати з метою виявлення проблем і вироблення ефективного рішення. <i>Моделювання.</i> Здатність до моделювання змісту навчання, форм і методів викладання навчальних курсів з урахуванням їх місця і ролі в загальній програмі підготовки студентів, взаємозв'язку з іншими дисциплінами і майбутньою професійною діяльністю фахівців. <i>Дослідницькі навички.</i> Здатність до самостійного вивчення нових методів дослідження, до зміни наукового та науково-педагогічного профілю професійної діяльності. <i>Лідерські навички.</i> Здатність працювати в	<i>Критичність мислення.</i> Здатність до критичного аналізу, оцінювання й синтезу нових і складних ідей, до участі в критичному діалозі. <i>Дослідницькі навички.</i> Здатність ініціювати, спроектувати та виконати наукове дослідження, яке призводить до нових знань. <i>Креативність.</i> Здатність генерувати нові ідеї та досягати наукових цілей. <i>Управлінські здатності.</i> Здатність демонструвати значний діапазон керівних навичок, методів, інструментів, практик та/або матеріалів, які пов'язані з галуззю навчання. <i>Міжнародний кругозір.</i> Здатність працювати в міжнародному

<p>умовах обмеженого часу та ресурсів, а також мотивувати та керувати діяльністю інших для досягнення поставлених цілей. <i>Комунікативні навички.</i> Здатність до ефективного етичного спілкування із суб'єктами взаємодії та в колективі (групі), включно із здатністю спілкуватися в провідних професійних журналах.</p>	<p>контексті. <i>Комунікативні навички.</i> Здатність ефективно спілкуватися з експертами з інших галузей. <i>Етичні зобов'язання.</i> Здатність дотримуватися етичних принципів у наукових дослідженнях.</p>
--	---

Фахові (спеціальні) компетентності відображають специфіку викладацької педагогічної діяльності й можуть включати такі здатності: здатність ефективно застосовувати основні психологічні й педагогічні концепції, положення, теорії у викладацькій діяльності; здатність до аналізу, співставлення, порівняння педагогічних явищ, формування сучасного педагогічного мислення; здатність здійснювати викладання на основі дослідження у закладах вищої освіти, розробляти, обґрунтовувати та впроваджувати авторські методики викладання у вищій освіті; здатність здійснювати ефективну організацію навчально-виховного процесу в ЗВО на основі знань теорії й практики вищої освіти, моделювання діяльності фахівця; здатність до здійснення цілеспрямованої діяльності з проектування педагогічного процесу та окремих його складових відповідно до цілей, завдань вищої професійної освіти та розробки нормативної, організаційної й навчально-методичної документації; здатність використовувати різноманітні форми організації навчальної діяльності студентів, діагностики, контролю та оцінки ефективності навчальної діяльності; здатність визначати рівень особистісного і професійного розвитку, здійснювати самоосвіту, самозростання, самореалізацію на основі високого рівня самоорганізації; здатність використовувати теоретичні знання й практичні навички організації зв'язків з громадськістю та засобами масової інформації для вирішення завдань навчально-виховного процесу в ЗВО; здатність створювати належний психологічний клімат в академічній групі, виявляти шляхи оптимізації управління навчально-виховним процесом та створювати умови для їх реалізації; здатність ефективно застосовувати комунікативні технології в спілкуванні з різними суб'єктами взаємодії, застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, враховуючи власні інтереси і потреби інших; здатність планувати та здійснювати власне наукове дослідження, присвячене суттєвій проблемі сучасної науки у галузі педагогіки вищої школи та ін.

Унаслідок аналізу освітньої складової освітньо-наукових програм підготовки фахівців на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у закладах вищої освіти визначено навчальні дисципліни, змістом яких передбачено формування фахових

компетентностей майбутніх викладачів вищої школи (рис.1).

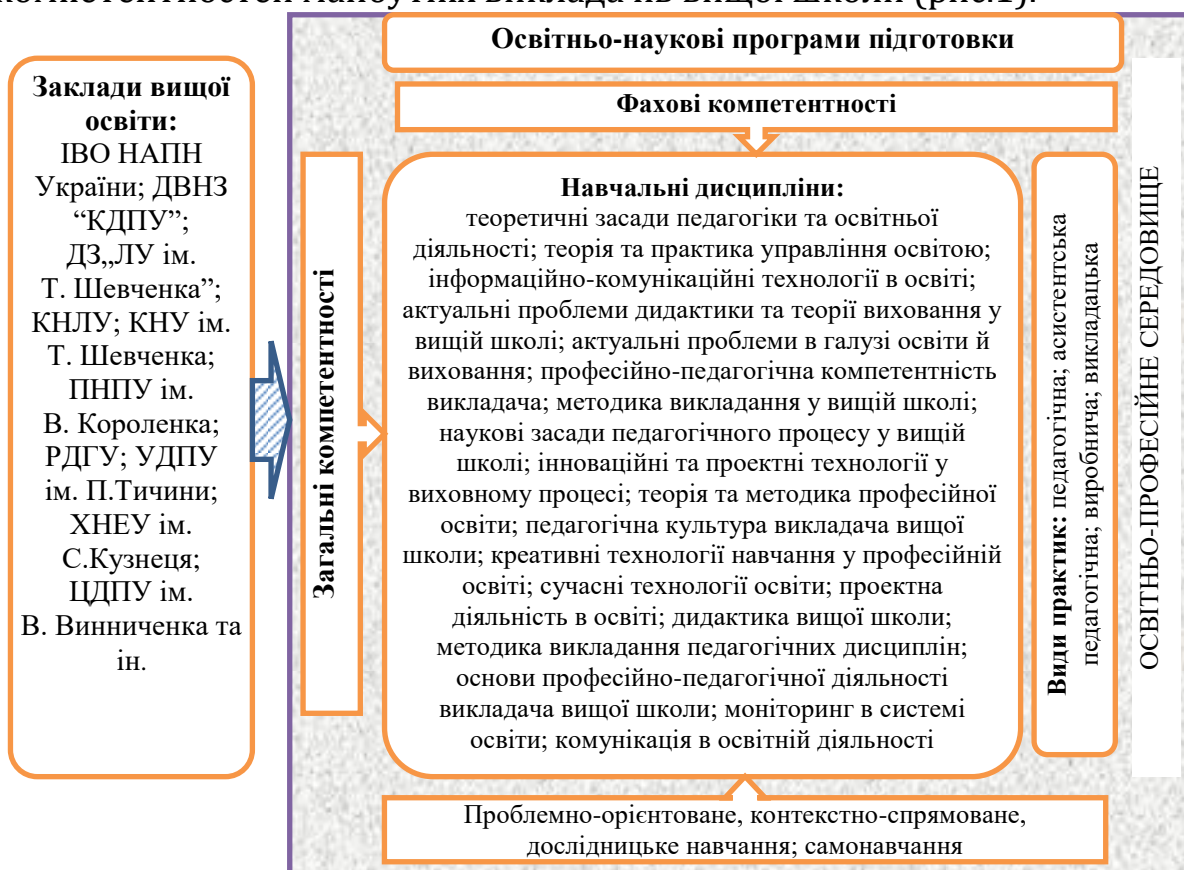


Рис. 1. Компетентнісні основи освітньо-наукових програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи на третьому рівні вищої освіти.

Таким чином, визначені у змісті освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки загальні та спеціальні (фахові) компетентності як цільові стратегії підготовки майбутніх фахівців до викладацької діяльності на другому та третьому рівнях вищої освіти формуються у процесі вивчення комплексу навчальних дисциплін загального та професійно-фахового спрямування, педагогічної практики та самоосвітньої діяльності.

А. Сбруєва

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОГРАМА ЖАН МОНЕ МОДУЛЬ «ЄВРОПЕЇЗАЦІЯ ДОКТОРСЬКИХ ПРОГРАМ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ»: АНАЛІЗ ДОСВІДУ ЗДОБУТТЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ

Участь у грантових програмах є невід’ємною складовою професійної діяльності викладача сучасного університету, що надає можливість стажуватися в кращих університетах Європи та світу, брати участь у представницьких міжнародних наукових заходах, розвивати

співробітництво з вітчизняними та зарубіжними колегами у реалізації інноваційних програм, інтегруватись у європейську академічну спільноту, створювати мережі однодумців у спільній справі реформування системи освіти тощо. Прекрасні можливості для професійного розвитку викладачів українських університетів надають численні грантові програми ЄС, об'єднані в рамках напрямку Еразмус+ та, зокрема, його складової Жан Моне. Принагідно зазначимо, що програми Жан Моне являють собою певну цілісність (включають такі різновиди, як «Кафедра», «Центр досконалості», «Підтримка асоціацій», «Модулі», «Мережі», «Проекти»), що слугує не тільки академічним, але й суспільним інтересам та передбачає розробку та запровадження навчальних програм європознавчої спрямованості, формування європейської ментальності та європейських стандартів професіоналізму фахівців.

У 2018 році до здобуття та до виконання програми Жан Моне Модуль долучилася група фахівців Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка у складі докторів педагогічних наук, професорів А.А. Сбруєвої, О.М. Семенов та кандидата педагогічних наук, доцента Ж.Ю. Чернякової. Тема проекту, виконання якого здійснюється у 2018-2021 рр. – «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів» (*EURDOCS*). Метою проекту є європеїзація змісту, методологічних та організаційних засад докторських програм у галузі теорії освіти шляхом запровадження міждисциплінарних навчальних курсів, запровадження європейських стандартів докторського дослідження в Україні, формування інклюзивного дослідницького середовища українського університету.

Сам факт здобуття гранту Жан Моне Модуль заслуговує на окремий розгляд, беручи до уваги статистичні дані, оприлюднені ЕАСЕА– Виконавчим агентством ЄС з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) щодо кількості учасників (здобувачів та переможців) грантових програм. Відповідно до методу оцінки й інтерпретації результатів дослідження (метод «сендвічу»), що використовується в соціальних науках, спочатку відзначимо позитивне: українські освітяни є одними з найбільш активних у світі серед тих, хто звернувся у 2018 році з аплікаціями на участь у проекті Жан Моне Модуль: від України було подано 165 проектів, що є другим показником після Росії – 265 проектів, та значно більше ніж у інших країн, які увійшли у «п'ятірку чемпіонів» – претендентів: Італія – 125; Іспанія – 70; Франція – 35 проектів. Тепер щодо середини «сендвічу» – якості поданих проектів, тобто відсотка переможців. Із загального числа проектів українських науковців таких виявилось 8,48%, що, порівняно з відповідними показниками інших країн, які увійшли у п'ятірку кращих здобувачів грантів (Росія – 8,84%; Іспанія – 15,7%; Італія – 17,6%; Франція – 34,28%; США – 77,77%), свідчить про

достатньо посередню якість абсолютної більшості поданих проектів. Нарешті, інша позивна сторона аналізованого явища: Україна як фіналіст змагань за фінансування програми Жан Моне Модуль посіла четверте місце у «п'ятірці чемпіонів» – здобувачів, виборовши 14 грантів (після Росії (23), Італії (22), США (21) та випередивши Австралію (12)). Висновок до поданої вибірки даних полягає у необхідності зосередження на якості: у формулі успіху у грантовій діяльності: «активність+якість» нам явно потрібна концентрація зусиль на другій складовій.

Аналіз критеріїв, за якими оцінюється якість виконання проекту Жан Моне Модуль (1) відповідність проекту (relevance of the project); 2) якість проектування і виконання (quality of the project design and implementation); 3) якість команди проекту (quality of the project team); 4) вплив і розповсюдження (impact and dissemination)) зумовив спрямування та концентрацію зусиль викладачів-членів команди на відповідні пріоритети.

Для забезпечення позитивної оцінки проекту за таким критерієм, як «відповідність», важливим вважаємо те, що всі змістові складові запропонованого Модуля – навчальні курси «Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти», «Академічна культура дослідника» та «Академічне письмо», мають високий європознавчий потенціал, який, безумовно, було підсилено у контексті підготовки до виконання проекту. Підкреслимо, що учасники команди проекту мають великий досвід викладання названих навчальних курсів, що позитивно відобразилося на якості проектування Модуля. У контексті аналізу чинників забезпечення якості «проектування й виконання» слід відзначити участь у розробці проекту досвідченого грантрайтера університету, к.п.н. Вікторії Донченко, професійні компетентності якої допомогли у конкретизації й кваліфікованому англійськомовному формулюванні методологічного й змістового аспектів проекту, поданого на розгляд експертів ЕАСЕА.

Зазначимо далі, що найбільш високий бал (максимальний) Проект отримав за критерієм «якість команди», що є, на наше переконання, результатом суттєвих попередніх надбань кожного з викладачів-учасників. Для підтвердження даної тези наведемо такий факт: кількість наукових досліджень (наукові монографії та статті у реферованих періодичних наукових виданнях, у тому числі у зарубіжних) з теми проекту, опублікованих учасниками проекту та наведених у поданому на розгляд експертів ЕАСЕА тексті, перевищує 60 найменувань. Члени команди мають попередній досвід участі у національних та міжнародних грантових програмах, діяльності у національних експертних та спеціалізованих наукових радах, організації та участі в численних представницьких наукових конференціях національного й міжнародного рівнів тощо.

Щодо четвертого з названої вище сукупності критеріїв визначення якості Проекту – «вплив і розповсюдження», заплановано здійснення суттєвих зусиль, до числа яких належить публікація українською та англійською мовами навчальних та навчально-методичних матеріалів з усіх предметів, що складають Модуль; проведення круглих столів, якими повинен закінчуватися кожен навчальний курс; організація наукових семінарів та конференцій, до яких необхідно долучати не тільки аспірантів (майбутніх докторів філософії, які складають референтну групу учасників проекту), але й інші категорії студентів, педагогічну громаду міста та регіону, вітчизняних та зарубіжних науковців відповідного профілю, представників адміністрації міста та області.

Спільною справою учасників проекту є створення та ведення його сайту (<http://jmm.sspu.edu.ua>), на якому представлено опис проекту та його команду, навчальні та навчально-методичні матеріали, розклад і щоденники викладання навчальних предметів, наукові заходи (круглі столи, семінари, конференції), публікації, партнерські організації тощо. Щоденною роботою по наповненню сайту інформацією займається кваліфікований фахівець – Олена Король, завдяки якій електронний ресурс Модуля є достатньо інформативним для широкого професійного загалу та корисним для учасників програми. Інформаційні та методичні матеріали подано на сайті як українською, так і англійською мовами, що здійснюється завдяки зусиллям члена команди, к.п.н., доцента Жанни Чернякової.

Учасники проекту регулярно ознайомлюють наукову громаду університету зі своєю діяльністю та її результатами, звітують перед колегами, державними та європейськими структурами за виконання своїх численних зобов'язань.

На завершення підкреслимо, що попереду у команди модуля *EURDOCS* велика і напружена робота, виконання якої потребує інтеграції інтелектуальних і організаційних зусиль усієї академічної громади Університету.

Н. Сидорчук

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

Орієнтація освітньої підготовки докторів філософії на ключові положення компетентісного підходу обумовлена необхідністю оволодіння фахівцями різних галузей як базовими професійними компетентностями, так і, так званими, супровідними, що закладають підґрунтя для виконання ними професійних дій в умовах конкуренції вітчизняного та європейського ринків праці.

Питання підготовки фахівців відповідного рівня у аспірантурі та докторантурі досліджувалися О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюном, Н.Г. Ничкало, З.Н. Курлянд, А.А. Сбруєвою та ін. Наукові розробки проблеми становлення особистісно орієнтованих компетентнісних характеристик пошукачів знайшли своє відображення розробках креативної концепції освіти (А.Г. Алейніков, А.І. Сологуб, С.О. Сисоєва), умов розвитку їх творчих здібностей як складової освітньої підготовки (Дж. Гілфорд, В. М. Дружинін, Д. Б. Богоявленська, О. М. Матюшкін).

Розв'язання поставленого завдання у межах актуалізованої проблеми за новими освітньо-науковими програмами передбачає вивчення аспірантами всіх спеціальностей обов'язкової навчальної дисципліни "Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу", що розрахована на 3 кредити ЄКТС (14 годин лекцій, 16 годин семінарських занять, 60 годин самостійної роботи). Його запровадження у Житомирському державному університеті імені Івана Франка здійснювалося у декілька етапів:

- розробка перспективних ліній вивчення курсу з опорою на теоретичний, практичний блок та блок індивідуальної роботи (базова проблематика "Архітектура європейських реформ вищої освіти: компетентнісний підхід", "Цілісна концепція компетентнісного підходу: етапи становлення нової парадигми підготовки фахівців", "Професійно-педагогічна компетентність як засіб оптимізації освітнього ресурсу");

- відбір та систематизація конкретних форм діяльності викладача та слухачів у ході навчального процесу (лекція з аудіовізуальною підтримкою, аналіз першоджерел, складання слухачами вільного конспекту, опорних схем на основі прочитаних першоджерел тощо), що дозволило осмислити зв'язки між сучасними теоретичними науковими моделями та їх розвитком у реальних умовах освітянської практики;

- узагальнення змісту вивченого матеріалу (розробка та захист проектного завдання, написання наукової статті, складання комплексного екзамену).

Точкою відліку вивчення курсу стало окреслення змісту поняття професійно-педагогічна діяльність, яку в цілому розглядаємо як особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передачу накопиченого людством досвіду від старших поколінь до молодших науково-педагогічними, педагогічними, науковими працівниками з високим рівнем кваліфікації, професіоналізму та фахової компетентності. Але у дослідженні останніх десятиріч науковці віддають перевагу не тільки високому рівню професійної кваліфікації фахівця, але й певним *професійно значущим якостям особистості*, що сприяють підвищенню їх відповідальності за результати професійної діяльності, визначають рівень їх соціальної успішності у цілому, конкурентоспроможності на ринку праці.

У зазначеному контексті *метою вивчення курсу* визначено:

- набуття викладачами вищих навчальних закладів *знань* про компетентнісний підхід як ключовий засіб оновлення системи вищої освіти в умовах реалізації положень Законів України "Про освіту", "Про вищу освіту", Національної стратегії розвитку освіти України на 2012-2021 роки тощо;
- формування *умінь*, спрямованих на розширення досвіду професійно-педагогічної діяльності у вищій школі на засадах компетентнісного підходу;
- аналіз компетентнісного підходу як ключового критерію реалізації власне досліджень у різних наукових галузях (як педагогічних, так і фундаментальних).

Конкретизація змістового блоку передбачає орієнтацію у питаннях передумов впровадження компетентнісного підходу у практику діяльності вищої школи; історичних засад компетентнісно орієнтованого навчання; базових концепцій компетентнісного підходу; загальної характеристики компетентності як образу та результату досліджуваного явища. Практичний блок за таких умов орієнтований на удосконалення базових професійно-педагогічних компетентностей.

Підґрунтям для розуміння цілісної компетентнісної концепції визначено розгляд архітектури європейських реформ в галузі освіти, що ґрунтується на базових положеннях Болонського процесу.

Визнаючи одним із ключових заходів реформування системи вищої освіти підтримку і розвиток європейських СТАНДАРТІВ ЯКОСТІ, у ході вивчення курсу зазначається, що ключовим засобом реалізації поставленого завдання фактично є підвищення рівня компетентності фахівців, тобто упровадження компетентнісного підходу у систему їх підготовки.

Практична реалізація визначених завдань ґрунтується на усвідомленні цілісного блоку положень, що окреслюють передумови впровадження понять "компетентність" та "компетенція" у сучасний науковий та освітній простір; їх змістову інтерпретацію; визначення пріоритетів використання терміну "компетентність" для оцінки кінцевого результату навчання (результативності навчального процесу).

Загальна характеристика понять "компетентність" та "компетенція" дозволяє зробити висновки про те, що у цілому до останньої чверті ХХ ст. створено теоретичні умови для їх упровадження у науковий обіг та розведення їх змістової інтерпретації.

Ключовим блоком вивчення курсу є розгляд цілісної концепції компетентнісного підходу з опорою на аналіз етапів становлення нової парадигми підготовки фахівців, а компетентність як кінцевий результат навчання співставляється із поняттям "готовність" та

відомим у ХХ ст. блоком оцінювання результативності навчального процесу "знаннями-уміннями-навичками" (так званими, ЗУНами).

У ході вивчення курсу наголошується, що власне готовність забезпечує активний базис для формування компетентності, в той час, як компетентність є станом (ступенем) готовності особистості до виконання будь-якої діяльності, найвищим проявом готовності.

ЗУНівська концепція часто ґрунтується на відомому "ефекті фаршированої риби" та, з урахуванням того, що компетентність є загальною здатністю, яка базується не тільки на знаннях, досвіді, але й цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню, ніколи не зводиться тільки до знань, умінь та навичок, а належить до сфери складних умінь та якостей особистості.

Такі узагальнення дозволяють перейти на новий рівень вивчення змістових ліній курсу, що орієнтовані на співвіднесення власного дослідження (або перспективної практичної діяльності) з конкретною концепцією компетентнісного підходу (синонімізуючий/диференціюючий напрям). У слухачів вибудовується перспектива (конкретна потреба) в обґрунтуванні вибору базового критерію для вивчення результативності певного виду діяльності (компетентність, готовність тощо), цілісного наукового пошуку (залежно від спеціальності слухача).

У цілому ж створене наукове підґрунтя дозволяє дати змістову інтерпретацію базового поняття курсу – "професійно-педагогічна компетентність" та представити його структурно-логічний аналіз.

За таких умов у ході обґрунтування моделі професійно-педагогічного компетентності викладача вищої школи віддається перевага поєднанню мотиваційно-когнітивних та поведінкових компонентів структури особистості, досліджуються умови розвитку творчого потенціалу викладача вищої школи.

Запропоновану модель покладено в основу прогностичного обґрунтування перспектив розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу.

Перевірка результативності вивчення курсу "Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу" передбачала виконання проектного завдання "Компетентнісно орієнтовані перспективи використання теоретичних і практичних аспектів наукового дослідження як засіб оптимізації освітнього ресурсу вищої школи", що виконується на основі наукової проблеми, що досліджує аспірант.

Проектне завдання виноситься на захист (бюджет часу для захисту – 10 хвилин) та реалізується з використанням аудіовізуальної підтримки (таблиці, схеми, презентації тощо).

Оцінка результативності оволодіння курсом визначається якістю написання наукової статті, зміст якої передбачає інтерпретацію теми дослідження крізь призму компетентнісного підходу. У ході виконання завдання аспіранти систематизують знання щодо формального блоку написання статті (визначення УДК, написання анотацій трьома мовами з використанням дієслів відповідної форми, окреслення ключових слів, ознайомлення з нормативами щодо оформлення використаних джерел та літератури, транслітерацією тощо).

У результаті так побудованої концепції курсу, аспіранти визначають перспективу проведення власної експериментальної роботи не тільки на тактичному рівні (орієнтація у теоретичному матеріалі, виконання конкретних завдань за програмою курсу та ін.), але й на стратегічному. Останнє й є найважливішим результатом освітнього діалогу, оскільки забезпечує цілісне бачення власної досліджуваної проблеми слухачами на основі її компетентнісно орієнтованого структурного аналізу.

Zh. Chernyakova

Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

THE COURSE «ACADEMIC WRITING» FOR DOCTORAL STUDENTS: LINGUA CULTURAL ASPECTS

The questions of academic writing in a foreign language are one of the most frequently discussed topics in the domestic linguistic didactics. The relevance of this topic is due to both the practical needs of the academic community (globalization processes in the field of education and science and academic mobility as part of these processes), its novelty (the subject of «academic writing» has been actively introduced into the curricula of universities over the past decade) and quantitative diversity and versatility of the problems arising in the process of teaching this new subject.

These strategic tasks involve strengthening the research activities of doctoral students and their mastering the foreign language culture of written scientific speech, scientific style to provide the results of their research not only in domestic, but also in foreign publications, indexed in Scopus and Web of Science, on the one hand, and for forming the basic skills of foreign language writing among their future students – on the other.

In the conditions of the deepening of integration processes into the world educational space the communicative language competence, the readiness for academic activity, scientific and research work of the postgraduate students are of vital importance nowadays. The access to the international educational process provides students, undergraduates and doctoral students the opportunity to participate in the educational and scientific process in European countries. However, at the same time this

requires the presence of general language, scientific and research competencies, knowledge and observation of all statements made in the scientific community. The scientific and research competences are formed and developed during training of the doctoral students and directly in the process of writing academic texts in the form of educational research projects, research reports and further master's and doctoral theses. Thus, it is necessary to develop the skills that need to solve tasks, primarily in written communication.

In the new state educational standards, research activities and scientific communication at the international level are considered as priority areas for the preparation of postgraduate students. In the foreseeable future academic writing may take a significant place in the university education in a number of disciplines, developing a meta-subject, interdisciplinary and, indeed, international comprehensive competence.

The course «Academic Writing» for postgraduate students is taught at Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. The purpose of the study of the discipline is the formation of doctoral students' vocationally oriented communicative language competence, which will facilitate the conduction of scientific research necessary for writing a dissertation and presenting the results of their research in a foreign language, both verbally and in writing.

It is clear that the further successful career of the young academic generation is directly connected with the academic literacy of the future specialist. Therefore, it is obvious that for the future specialist in any field the correct communication skills are of particular importance, and carry much more than the simple achieving of the goal in oral or written communication.

The purpose of this work is to reveal the level of academic writing skills of the doctoral students of pedagogical specialties and further to contribute the development of their academic literacy. One of these goals is to develop competencies among researchers in the field of scientific communication, to enhance their publication activity and promotion of the international and European academic community.

To begin with, it is important to relate to the basic concepts of our study. They are academic writing and academic literacy. The word «academic» in English is related to education and science. Academic writing is always a form of evaluation that asks you to determinate knowledge and show proficiency with certain disciplinary skills of thinking, interpreting and presenting (L. Irvin, 2010) [1]. While N.V. Smirnova (2015) considers the problem of formation of academic literacy of doctoral students and teaching writing from the point of theory and practice. The scientist (2015) examines the nature and structure of academic literacy and puts forward the idea that the basis for the formation of an academic literacy is the

notion of academic discourse [4]. In relation to Ye.S. Ostrovskaya and O.V. Vyshegorodtseva «Academic Writing» is interpreted as «different types of writing activity, united by the fact that they take place in the academic as well as in the university life» [3].

According to B. Green's (1999) definition academic literacy includes three aspects:

- operational literacy – the language (particularly writing) competence;
- cultural literacy – understanding of the discourse and culture: the ability to communicate in the language of a particular group of people or an object (the scientific language of economics or education, a poetic language);
- critical literacy – understanding of how knowledge is created and how it can be transformed (the ability to understand what is meant or thought according to the author of the written text – newspapers, scientific articles, theses) [2].

Thus, the academic literacy is understood as the ability to analyze, think critically in relation to the text information and correctly use different «languages» in the perceptual (reading and listening skills) and reproductive level (writing and speaking skills). The term «academic literacy» is widely used in the world educational space, first of all, to determine the level of readiness for academic activity, namely studying at higher educational institutions, scientific and research work, as well as any professional activity related to the processing of information and the need to write professional or scientific papers.

Thus, the discipline «Academic Writing» is focused on the formation of the skills and culture of scientific writing in accordance with the international and European standards, which will enable future doctoral students to realize successfully their professional and scientific potential, to support the academic culture of the higher educational institution, to respect science and the values of European academic community.

LITERATURE

1. Irvin, L. (2010). What is “academic” writing? In Ch. Lowe & P. Zemliansky (Eds.). Readings on Writing. Direct access: <http://wac.colostate.edu/books/writingspaces1/irvin--what-is-academic-writing.pdf>
2. Green, B. (1999). The new literacy challenge. *Literacy Learning: Secondary Thoughts*, 7(1), 36–46.
3. Ostrovskaya, Ye. S. & Vyshegorodtseva, O. V. (2013). Academic Writing: the concept and practice of the academic writing in English. *Higher Education in Russia*, 7, 104-113.
4. Smirnova, N. V. (2015). Academic literacy and writing in high school: From theory to practice. *Higher Education in Russia*, 6, 58-64.

М. Чумак

Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ФЕНОМЕН КОНСТРУКТІВ ЧИСЛОВОГО РЯДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ XVI – XX СТ.

Соціально-антропологічне утвердження у просторі конструктів числового ряду стало основоположним базисом розвитку точних наук. Це відбулося завдяки тому, що набув більш ґрунтовних обрисів процес: переходу від абстрактності до стійкої чіткості, яка забарвлювалася низкою кількісних параметрів; проведення суб'єктами пізнання певних розрахунків та вимірювань за допомогою аналітичного мислення й раціоналізації інтелектуальної діяльності. Завдяки історичному розвитку педагогічної практики уможливилось освоєння конструктів числового ряду, яке з часом охопило усі куточки земної кулі та позначилося на розвитку математичних знань, поглибленні математичної освіти в цілому.

Під впливом розвитку математичної освіти кількість логічних операцій із конструктами числового ряду значно примножилася, що відобразилося у їх різновидності (цілі, натуральні тощо), заснуванні математичної символіки (обелюс і двокрапка при діленні, крапка й хрестик при множенні, плюс при додаванні, мінус при відніманні), презентації математичних величин у вигляді операційного результату (дріб) та ін.

Примноження кількості операцій із конструктами числового ряду посприяло формуванню стійкого взаємозв'язку математики з фізикою, хімією, астрономією, біологією та іншими галузями знань, варіативність яких розширювала коло знань та сприяла окресленню змістового поля вищої освіти. Прогнозування, планування, абстрактне мислення, логіка, аналітика, дедукція слугували показником – своєрідним сумарним результатом розвитку педагогічної практики. Теоретичним підтвердженням зазначеного слугують матеріали творчої спадщини представників Західноєвропейської та Американської наукових шкіл (XVI – XX ст.), які віддзеркалюють проблему педагогічного космополітизму (див. табл. 1).

Сутнісне формулювання окремих авторських тез, розкриваючих дотичність титульного феномена до розвитку математики презентоване на рівні часто вживаної дефініції «світ», яка засвідчує непересічний і безкордонний характер розвитку знань, освіти, науки та культури в цілому (табл. 1). Яскравим прикладом слугує фактажність низки наукових відкриттів, які не підлягають дії часового обмеження та є широко вживаними у освітніх та наукових центрах цілого світу (наприклад, таблиця множення, закон всесвітнього тяжіння та ін.).

Таблиця 1

**Змістова характеристика поглядів представників
Західноєвропейської та Американської наукових шкіл, у
розрізі прогресивності та перспективності розвитку точних
наук (XVI – XX ст.)**

№	Педагог	Alma mater (місцезнаходження)	Змістове наповнення тези
Західноєвропейська наукова школа			
1	Йоганн Кеплер (1571 – 1630)	Тюбінгенський університет (Німеччина)	«Математика – праобраз краси світу» [1]
2	Йоганн- Вольфганг фон Гете (1749 – 1832)	Лейпцизький і Страсбурзький університети (Німеччина, Франція)	«Цифри не керують світом, але вони показують, як управляти світом» [1]
3	Уайтхед Норт (1861 – 1947)	Кембриджський університет (Великобританія)	«Алгебра – інтелектуальний інструмент, який створений, щоб додати ясність кількісному аспекту у світі» [1]
4	Ле Корбюзьє (1887 – 1965)	Школа мистецтв (Франція)	«Математика – величезна споруда, створена... для пізнання Всесвіту» [1]
Американська наукова школа			
5	Ноберт Вінер (1894 – 1964)	Гарвардський університет (США)	«...призначення математики – знаходити прихований порядок у хаос, що оточує нас у світі...» [1]

Із наведеної фактажності стає зрозумілим, що соціально-антропологічні виміри досліджуваного феномена актуалізували проєкцію загальнонаукових здобутків й відкриттів певних країн в освітню та науково-дослідну практику цілого світу. Цілісна уніфікація в області точних наук уможливилася завдяки комплексному оперуванню абстрактними характеристиками присутньої об'єктивності, що з часом набувало кількісно-точних обрисів (зокрема, дії з числами, використання фізичних формул).

ЛІТЕРАТУРА

1. Крилаті вислови про математику [Електронний ресурс]
<http://www.mmf.lnu.edu.ua/index.php/algstaff/item/643-20140430v0.htm>

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА У СВІТІ

Н. Дичка

Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського»

КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Ураховуючи рекомендації програми та опитування студентів ІТ-спеціальностей стосовно їхніх професійних потреб у певних видах ПМ, ми розробили методику навчання студентів, які навчаються за напрямом ІТ, написання англomовної специфікації вимог до програмної розробки.

Проблеми визначення змісту навчання студентів відображено у працях таких дослідників як Н. Д. Гальскова, Б. А. Лапідус, М. В. Ляховицький, С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Тарнопольський та інших. Всі вони пропонують різний склад змісту навчання ІМ.

Беручи до уваги точки зору науковців, які вважають, що компоненти змісту навчання охоплюють два аспекти: предметний і процесуальний, розглянемо зміст навчання професійно орієнтованого англomовного ПМ студентів ІТ-спеціальностей. До процесуального аспекту змісту навчання відносимо навички, вміння, знання, виконання вправ для формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), які визначаються відповідно до цілей навчання і предметного аспекту. Узагальнимо перший компонент змісту навчання у табл. 1, де проаналізовано складники компоненту змісту у вигляді сфери спілкування, способів, видів спілкування, функцій, ситуацій, ролей, комунікативного наміру, теми для навчання майбутніх фахівців з ІТ англomовного професійно орієнтованого ПМ.

Таблиця 1

Мовленнєвий компонент змісту навчання професійно орієнтованого ПМ (на прикладі написання специфікації вимог до ПЗ)

Предметний аспект	Процесуальний аспект
<u>Сфера спілкування</u> – професійно орієнтована; <u>Вид спілкування</u> – письмовий та усний; <u>Функція</u> – повідомлення про програмний продукт; <u>Комунікативно-мовленнєві ситуації</u> : • створення специфікації на розроблення бакалаврського проекту (для академічного середовища); написання специфікації на	<u>Вміння</u> : • уміння композиційно правильно будувати специфікацію вимог до ПЗ; • стилістичні вміння, що забезпечують відповідність стилю і жанру тексту специфікації вимог до ПЗ; • уміння писати основну частину специфікації;

<p>створення програмного продукту під час роботи у компанії (для професійного середовища);</p> <p><u>Ролі:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • викладач спеціальної дисципліни, студент-розробник специфікації (для академічного середовища); розробник специфікації, керівник проекту, замовник (для професійного середовища); <p><u>Комунікативний намір</u> – написання специфікації з навчальною метою для здійснення мовленнєвого акту виконання замовлення.</p> <p><u>Тема специфікації</u> – відповідає темі бакалаврської кваліфікаційної роботи.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • уміння редагувати англomовну специфікацію вимог до ПЗ; • уміння оформлювати специфікацію вимог до ПЗ відповідно до вимог міжнародних стандартів IEEE; <p><u>Вправи для їх розвитку.</u></p> <p><u>Знання:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • спеціальні знання (програмування, стандартів тощо); • мовні знання (як написати специфікацію вимог до ПЗ).
---	--

У табл. 2 представлено складник змісту навчання, пов'язаний з необхідністю формування у студентів ІТ-спеціальностей лінгвосоціокультурної компетентності у професійно орієнтованому ПМ, яка включає лінгвосоціокультурний матеріал та соціальні ситуації.

Таблиця 2

Лінгвосоціокультурний компонент змісту навчання професійно орієнтованого ПМ (на прикладі написання специфікації вимог до ПЗ)

Предметний аспект	Процесуальний аспект
<p>Лінгвосоціокультурний матеріал:</p> <ul style="list-style-type: none"> • лінгвосоціокультур-ні особливості створення англomовної специфікації вимог до програмної розробки; • стандарти IEEE. <p>Соціальні ситуації:</p> <ul style="list-style-type: none"> • в університеті; • в компанії. 	<p><u>Навички</u> оперування лінгвосоціокультурним матеріалом.</p> <p><u>Вміння:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • розуміти, як культура створення специфікації в професійному англomовному середовищі відрізняється від україномовного; • розуміти відмінність культури поведінки в професійній (комп'ютерній) сфері в Європі та Україні; • вступати у соціальні ситуації і керувати ними; • взаємодіяти у типових професійних ситуаціях під час написання специфікації. <p><u>Вправи</u> для формування навичок і розвитку вмінь.</p> <p><u>Знання</u> про культуру англomовних країн (знання стандартів створення специфікації на виконання програмної розробки), знання відмінностей поведінки в професійному середовищі двох культур, знання семантичних особливостей слів і виразів науково-технічного підстилю.</p>

Формування лінгвосоціокультурної компетентності неможливе без формування мовних компетентностей. У зв'язку з цим наступний компонент змісту навчання професійно орієнтованого ПМ пов'язаний з формуванням у студентів комп'ютерних спеціальностей мовних

компетентностей (табл. 3). Мовна компетентність – здатність студента практично користуватися мовною системою відповідно до норм конкретної мови і культури на основі набутих знань про рівневу структуру цієї системи та усвідомлення особливостей мовних явищ. Складниками мовного компоненту змісту навчання є мовний матеріал, притаманний специфікації до програмної розробки – лексичний, граматичний та для навчання техніки ПМ. Отже, мовні знання включають лексичні одиниці, граматичні структури, пунктуацію, орфографію, що є необхідними для продукування тексту науково-технічного підстилю, властиві професійно орієнтованому ПМ.

Таблиця 3

**Мовний компонент змісту навчання професійно орієнтованого ПМ
(на прикладі написання специфікації вимог до ПЗ)**

Предметний аспект	Процесуальний аспект
Лексичний: Стилістично нейтральні слова, слова загальнонаукового характеру, спеціальна, термінологія, аббревіатури, визначення, акроніми, вказівні фрази, фрази-подовжувачі.	<u>Лексичні навички:</u> Вживати спеціальну термінологію, використовувати повні дієслівні форми замість коротких, уникати слабких фраз, використувувати аббревіатури, визначення, акроніми, символи, користуватися вказівними фразами, використовувати подовжуючі фрази.
Граматичний: Видо-часові форми дієслів активу та пасиву, інфінітив, дієприкметники, герундій, модальні дієслова, займенники, сполучники, прийменники, артиклі, умовні речення, безособові речення.	<u>Граматичні навички:</u> Використовувати видо-часові форми дієслів активу та пасиву, інфінітив, дієприкметник, герундій, модальні дієслова, умовні, безособові речення, займенники, сполучники, артиклі. <u>Навички техніки ПМ:</u> Записувати тему специфікації відповідно до пунктуаційних та орфографічних правил, дотримуватись правил пунктуаційного оформлення речень, абзаців, заголовків, підзаголовків, посилань.
Техніка ПМ: Правила пунктуаційного та орфографічного оформлення речень, абзаців, заголовків, підзаголовків, посилань.	<u>Вправи для формування навичок, які входять до складу мовленнєвих умінь.</u> <u>Знання мовного матеріалу:</u> правил вживання лексики, граматичних структур, пунктуації, орфографії, засобів міжфразового зв'язку, властивих професійно орієнтованому ПМ.

Отже, в табл. 3 представлено компонент змісту навчання написання специфікації вимог до ПЗ, який включає мовний матеріал: лексичний, граматичний, техніки письма.

Для ефективного оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетентностями професійно орієнтованого ПМ студенти ІТ-спеціальностей мають оволодіти навчально-стратегічною компетентністю. Під навчально-стратегічною компетентністю розуміємо володіння різними навчальними стратегіями

та вміннями використовувати їх у процесі вивчення англomовного професійно орієнтованого ПМ. Складниками цього компоненту змісту є навчальні стратегії та комунікативні стратегії.

Таблиця 4

Навчально-стратегічний компонент змісту навчання професійно орієнтованого ПМ (на прикладі написання специфікації вимог до ПЗ)

Предметний аспект	Процесуальний аспект
<u>Навчальні стратегії</u> Прямі: <ul style="list-style-type: none">• мнемічні• когнітивні. Непрямі: <ul style="list-style-type: none">• метакогнітивні• соціальні.	<u>Вміння</u> оперування навчальними стратегіями. <u>Вправи</u> для їх розвитку. Стратегії вводяться імпліцитно у завданні до вправ або під час виконання вправи. <u>Знання</u> : своїх когнітивних можливо-стей, досвіду, своєї індивідуальної конструкції світу, знання мовних форм для написання специфікації, знання норм і культури поведінки для взаємодії з людьми, знання про власні підходи до навчання, знання прийомів подачі матеріалу, тональності викладу

Розглянутий в табл. 4 компонент змісту навчання має забезпечити формування у студентів навчально-стратегічної компетентності, що сприятиме ефективному оволодінню мовленнєвими, лінгвосоціокультурною і мовними компетентностями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учеб. пособие [для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений.] / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издат-кий центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – К. : Ленвіт. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
3. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова Книга, 2008. – 288 с.

Ю. Кобюк

Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

**ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ**

В Австралії від майбутніх вчителів початкових класів вимагається готовність ефективно викладати в різноманітному культурному та соціальному середовищі, оскільки кожна школа має

свої унікальні демографічні, культурні та соціальні особливості. Крім того, вони можуть працювати в невеликій сільській державній школі або у великій столичній приватній школі. Таким чином випускники повинні володіти знаннями на високому рівні, щоб задовольнити вимоги, які висувають австралійські школи для покращення успішності учнів, включаючи необхідність взаємодії та задоволення очікувань місцевих шкільних громад. Тому австралійські університети організовують навчальний процес таким чином, щоб теоретичні знання та практичні навички були засвоєні на якісно високому рівні з мінімальними затратами часу і коштів.

На сьогоднішній день в Австралії існує близько 400 акредитованих навчальних програм з підготовки педагогів, що пропонуються у 48 різних вищих навчальних закладах. Програми педагогічної освіти в Австралії пропонуються в різних формах їх здобуття. Більшість університетів пропонують очні, заочні або дистанційні програми підготовки.

Дистанційна форма підготовки фахівців педагогічного профілю являється досить поширеною в Австралії, та демонструє свої переваги над іншими формами навчання завдяки надання наступних можливостей: можливість навчатися в зручний для себе час, можливість навчатися в своєму темпі, можливість навчатися в будь-якому місці, навчання без відриву від основної діяльності, доступність навчальних матеріалів, можливість індивідуального підходу.

Є безліч способів, якими студенти можуть здобути освіту за допомогою дистанційного навчання. В Австралії успішно функціонує онлайн-організація з консорціуму університетів, що має назву Відкриті університети Австралії (Open Universities Australia). Це навчальна організація, що пропонує професійну освіту і навчання в режимі онлайн. Через неї студенти можуть зареєструватися та навчатися онлайн більше ніж на 190 кваліфікаціях, що надаються австралійськими університетами та іншими постачальниками освіти. Викладання здійснюється з використанням як друкованих матеріалів та пошти, так і телебачення, радіо, аудіо-і відеозаписів. Головна їхня особливість полягає в тому, що в цілому від студентів не потрібно фізичної присутності, і це дає їм свободу вчитися там де їм зручно, і коли вони хочуть. Деякі програми підготовки, що реалізуються в дистанційному режимі все ще вимагають деякого контакту з навчальним закладом, але це в основному здійснюється для передачі певних навичок і знань з метою поліпшення результатів навчання.

Протягом багатьох років до цього виду навчання застосовувалися різні підходи, включаючи використання письмових, відео та аудіо матеріалів на електронних носіях. З розвитком технологій та впровадженням їх в навчальний процес спостерігаються інтенсивне

використання електронної пошти та Інтернету, тому на сьогодні багато дистанційних програм називаються «навчання онлайн». Місце онлайн-навчання в освіті чітко узгоджується з питанням якості. Забезпечення найкращих можливих форм онлайн навчання є найважливішим компонентом процесу забезпечення якості.

При виборі програми дистанційного дуже важливо, щоб університет був повністю акредитованим для надання подібних послуг. Адже без акредитації дипломи не будуть визнані іншими організаціями та освітніми установами, що робить їх практично непридатними в довгостроковій перспективі.

Для досягнення максимального потенціалу від дистанційного навчання університети повинні: створювати економічно ефективні практики; досягати і підтримувати якість навчання в дистанційному режимі; забезпечувати доступ і справедливість в реалізації програм; встановлювати практики, які можуть забезпечити стійке дистанційне навчання і його зростання в якості основного виду діяльності в викладанні і навчанні в університетах. Незважаючи на те, що ці питання пропонуються як окремі об'єкти, загально визнано, що існує значний збіг факторів, а також стратегій та процесів, за допомогою яких вони можуть бути подолані. Нами було виокремлено ряд стратегій для вирішення цих проблем способами, які забезпечують засоби для підтримки якісних програм дистанційного навчання в університетах і в більш широкому освітньому контексті. До них відносяться: розробка програм для підвищення кваліфікації викладачів при проектуванні та реалізації програм підготовки в дистанційному режимі; використання програм для підтримки готовності студентів; необхідність забезпечення адекватної технологічної інфраструктури для підтримки подібних програм; використання стратегій, що підтримують проектування і розробку програм підготовки, заснованих на налаштуванні і повторному використанні об'єктів навчання.

Університети Австралії в даний час стикаються з дилемою використання дистанційної форми у викладанні та навчанні, а також розробці стратегічних планів і процесів, що сприятимуть її подальшому сталому розвитку. Загальний консенсус полягає в тому, що така форма навчання відіграватиме велику роль у плануванні, розробці та впровадженні навчального плану сучасного університету, і завдання для інституцій полягає в тому, щоб приймати рішення, які ставлять їх на бажаний і відповідний шлях для майбутнього.

В. Локшин

Київський професійно-педагогічний
коледж імені Антона Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ З УРАХУВАННЯМ МАКАРЕНКОЗНАВЧИХ ВИМІРІВ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

Важливим аспектом у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у контексті вимірів професійної освіти є система цінностей макаренкознавчих традицій сучасної педагогічної інноватики.

На нашу думку управління цінностями на рівні закладів і установ професійної освіти розширює можливості мотивації персоналу на основі ціннісних стратегій. В процесі проведення аналізу наукових джерел щодо проблем формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання можна зробити висновок, що не завжди приділялася належна увага таким її аспектам, як рівні розвитку цінностей, рівнів розвитку ціннісної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в контексті модернізації вищої освіти, формування ціннісної компетентності з урахуванням макаренкознавчих вимірів сучасної педагогічної інноватики.

Мета проведення науково-педагогічних досліджень полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням макаренкознавчих вимірів сучасної педагогічної інноватики. Глобалізація процесу формування міжнародних відносин, інтеграційні процеси, що відбуваються в Європі, прагнення України стати повноцінним членом європейської та світової спільноти визначили зміну цільових орієнтирів неперервної вищої освіти. Процеси модернізації вищої освіти стосуються і аспектів підготовки майбутніх педагогів професійного навчання як її складової, здатної продуктивно використовувати внутрішні і зовнішні ресурси та забезпечувати макаренкознавчі виміри сучасної педагогічної інноватики. Керівники закладів та установ професійної освіти не завжди мають достатній вичерпний рівень уявлення про цінності, значущі для працівників, тому стратегія розвитку сучасних навчальних закладів іноді виявляється недостатньо вдалою. Неважливо, наскільки блискуче проведений аналіз, на якому заснована стратегія, адже саме люди - від директорів до персоналу педагогів професійного навчання середньої ланки - повинні розуміти цю стратегія відповідає їхній системі цінностей. Мова ідеться про цінності корпоративні, загальнолюдські, сімейно-традиційні і ключові. Ми говоримо про людські фактори, а не

про матеріальну сторону справи. І цей чинник нині знаходить широке визнання у всьому світі. Цінності мають значення. Вони слугують основою для прийняття рішень і виконання дій. Цінності у відповідності до рівнів розвитку впливають на підходи до управління сучасними навчальними закладами зорієнтованими на практико-орієнтовані технології. У різних країнах світу відрізняється навіть оформлення логотипу компанії при вході, що визначає цінності команди саме в даній країні. Сила цих цінностей схожа з маховим колесом, яке важко зупинити і складно повернути. Верстви - глибинні цінності, що, вибудовують стосунки лідера або його послідовників між собою. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання не можливе без урахування системи цінностей. Доречно розглядати ціннісні стратегії як складову професійної компетентності з урахуванням макаренкознавчих виміри сучасної педагогічної інноватики і в контексті модернізації вищої освіти.

Н. Постригач

Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ТРЕНЕРІВ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ГРЕЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Професіоналізація освіти дорослих в Україні є нагальною проблемою. Її потужний потенціал може бути реалізований за умови наявності відповідно підготовлених фахівців... Таких фахівців, спеціально підготовлених до освітньої роботи з дорослим населенням, наразі в Україні немає. Спеціалісти, які надають освітні послуги дорослим (в установах, організаціях і підприємствах, де здійснюється професійне навчання, підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації, навчання людей третього віку тощо), переважно не мають андрагогічної підготовки... [1, с. 14]. Це актуалізує потребу вивчення кращих зразків зарубіжного педагогічного досвіду, зокрема, Грецької республіки, яка накопичила прогресивні теоретичні напрацювання та практичний досвід у сфері підготовки фахівців для системи освіти дорослих. Зокрема, у 2008 році Генеральний Секретаріат з навчання впродовж життя створив Центр підготовки тренерів, який фінансувався ЄС та грецькою державою з метою надання послуг усім тренерам, які працюють у сфері освіти дорослих та початковій професійній освіті. Технічну підтримку забезпечував Центр дистанційної освіти та навчання впродовж життя під наглядом Генерального Секретаріату, який став механізмом забезпечення всебічної й цілісної системи професійного розвитку тренерів та персоналу [2, с. 155].

Ця система враховує характер освітніх програм, що пропонуються Міністерством освіти через провайдерів освіти дорослих (Генеральний Секретаріат) та початкової професійної освіти й підготовки (ОЕЕК), їх цільові групи, а також характеристики педагогів для тренерів, які викладають на цих програмах. Всеосяжними є спроби уніфікації усіх процедур підготовки, які реалізуються окремо різними структурами освіти. Курс складається з декількох модулів, але розроблено також серію курсів, серед яких тренери можуть обирати ті, які краще відповідають їхнім інтересам та потребам. Тренери можуть не наслідувати лінійний процес відвідування курсів, але мають змогу обирати власний навчальний шлях, курси, які представляють для них найбільший інтерес. Таким чином забезпечується детальна та оновлена інформація про тенденції у сфері освіти дорослих та стратегії, політику й пріоритети, пов'язані з навчанням впродовж життя. Інноваційні особливості цієї програми, у порівнянні з попередніми програмами, полягають у багатотематичних модулях, навчальному матеріалі, гнучкій системі навчання, зосередженості на методах навчання дорослих, розробці різноманітних навчальних матеріалів, оцінці слухачів та освітніх програм, виявленні потреб у навчанні учнів, розумінні групової динаміки, освіті та підтримці уразливих соціальних груп, підтримці спеціальної освіти, європейської політики та досягнень у галузі освіти дорослих, інноваційних технологіях, впровадженні та розробці методів урегулювання криз. Програма отримала назву *«Визначення та розробка програм дистанційного навчання для тренерів та адміністративного персоналу з навчання впродовж життя»* й складається з 13 курсів. Ця система професійного розвитку починається з вступної підготовки, оскільки більшість тренерів мають досвід роботи у середній освіті, але не в освіті дорослих. Вона також складається з курсів неперервної підготовки з урахуванням досвіду тренерів. За винятком вступних курсів, які тривають 100 год., інші курси є короткотривалими. Отже, тренери обирають курси, які вони хотіли б відвідати, отримують можливість підвищити кваліфікацію у власному темпі.

Відповідно до теоретичного підґрунтя, тренери з освіти дорослих можуть обирати курс з вступними знаннями про принципи і методи групової роботи, інформатики та дистанційної комунікації, а також серед різних тем, що стосуються когнітивного розвитку дорослих або більш тривалий й просунутий курс щодо ретельного вивчення питань освіти дорослих студентів. Інші курси включають підготовку у сфері досягнень та застосування ІКТ в освітній сфері або навчання кризовому менеджменту щодо освітніх стратегій, використовуваних для вирішення складних потреб у навчальних закладах. Далі для тренерів з більш конкретним акцентом на підготовку соціально уразливих груп (репатріанти, роми, представники мусульманської меншини та

ув'язнені) або для тренерів у спеціальній освіті існують курси з питань використання індивідуалізованих методик навчання у міжкультурній освіті. Спеціалізований курс адресований тренерам, які працюють у Школах другого шансу; він націлений на отримання знань про експериментальне навчання, альтернативні педагогічні стратегії та методи оцінки. Усі тренери можуть проходити неперервну професійну підготовку з метою оновлення знань та компетенцій щодо сучасних досягнень у сфері освіти дорослих. Існують також спеціальні курси для інших фахівців, які залучені у сферу освіти дорослих. Наприклад, радників навчають теорії та практиці консультування й втручання у дорослих учнів, як проводити групові та індивідуальні й сімейні консультації [2, с. 156–157].

Оцінювачів навчають ефективно оцінювати процес навчання дорослих студентів, їх власну професійну діяльність, якість навчального матеріалу, функцію шкільного підрозділу. Менеджери проходять підготовку з питань законодавства про освіту дорослих й управління навчальними підрозділами для дорослих та їх зв'язку з місцевим соціальним оточенням. Адміністративний персонал також може проходити підготовку з питань, пов'язаних з навчанням впродовж життя на європейському рівні, зокрема, політика та процедури професійної акредитації в Європі (EQF, credit transfer, Europass), відповідні програми ЄС, європейське законодавство про освіту дорослих та навчання впродовж життя. Нарешті, тренери тренерів також проходять підготовку з метою ознайомлення з методологією та принципами дистанційного навчання, оскільки всі процедури підготовки базуються на змішаному навчанні й методології дистанційного навчання з впровадженням комп'ютерної підтримки *коллаборативного навчання*.

У свою чергу новітні технології забезпечать можливості інноваційного дистанційного інтерактивного спілкування, підготовки та професійного розвитку тренерів і фахівців у сфері освіти дорослих. Запропоновано *модель змішаного навчання*, де 75 % усіх процедур у кожному модулі здійснюватимуться за допомогою дистанційного навчання, тоді як лише 25 % процедур відбуватимуться під час формальних зустрічей і живих сесій, де учасниками тренінгу буде зроблена загальна оцінка всіх процедур, а також зроблені підсумкові висновки й пропозиції щодо вдосконалення процедур дистанційного навчання. Змішане навчання – це метод економії часу, а також інструмент сприяння використанню медіа в освіті дорослих.

Наукова та освітня реалізація програмних модулів здійснюється Комітетом учених, що спеціалізується на дистанційному навчанні та освіті дорослих, забезпечує керівні принципи для підготовки навчального матеріалу, необхідного для кожного модуля, підтверджує

повноту та наукову обґрунтованість створеного матеріалу. Останній електронно оцифровується й презентується у спеціально розробленій мультимедійній платформі у вигляді інтерактивних сценаріїв навчання, сконструйованих для кожного конкретного модуля відповідно до його цілей та тематичної сфери. Форма та зміст електронної платформи, а також самі навчальні сценарії постійно оновлюються з урахуванням нової навчальної діяльності, парадигм викладання, бібліографії та електронних джерел інформації, а також детального керівництва для здійснення проекту. Крім того, планується використовувати синхронну телеконференцію, щоб вчителі мали змогу відвідувати он-лайн навчальні семінари та обмінювалися досвідом й знаннями з ученими, що спеціалізуються на питаннях, пов'язаних з темами програми. Безперервний обмін думками тренерів щодо їх особистого досвіду підготовки, запис та передача їхніх зауважень і пропозицій, зміцнення професіоналізму, професійної ефективності та самовпевненості та, насамперед, розвиток комунікативних навичок через творчу взаємодію – це основні результати програми та модулів дистанційного навчання, що забезпечувалися Генеральним Секретаріатом на основі принципів освіти дорослих та підготовки тренерів. *Навчання рівному рівному* не тільки пропонується як метод навчання на всіх курсах, але також є основним методом, який забезпечується курсом «неперервного професійного розвитку», із врахуванням знання та досвіду тренерів, а також їх впливу на колег, як приклад доброї практики та можливості для дослідження в дії й розвитку мереж [2, с. 157–158].

Таким чином, у Греції розвиток ефективної системи навчання впродовж життя відбувається пліч-о-пліч із розвитком ефективної системи підготовки для тренерів з навчання впродовж життя, встановленням процедур та стандартів підготовки, створенням валідної системи акредитації з метою визнання кваліфікацій, отриманих в результаті навчання, в Європейській та Національній рамках кваліфікацій. З'ясовано, що постійне залучення до вивчення основ педагогіки, використання методів колаборативного навчання, предметного знання та інновацій є важливими факторами для розвитку професійних компетенцій тренерів з освіти дорослих у Греції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тимчук, Л. (2017). Освіта дорослих в Україні: на шляху до інституалізації. *Територія успіху*, 4, 13–14. – URL: [http://www.uaod.org.ua/data/pdf/TU%201\(4\)2017.pdf](http://www.uaod.org.ua/data/pdf/TU%201(4)2017.pdf)
2. Tsamadias, Constantinos, Koutrouba, Konstantina and Theodosopoulou, Maria (2010). Training Adults' Trainers in Greece: Efforts for Innovation. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences: Annual Review*, 4 (11), 149–163.

І. Проценко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Що таке ключові компетентності? Компетентність у перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Відповідно до «Нового курсу: реформи в Україні 2010-2015», «Національної стратегії розвитку України на 2012–2021 р.р.» були зазначені ідеї, які допоможуть виховати творчих людей, відповідальних, активних громадян, готових до співпраці у новому європейському суспільстві.

Традиційно цілі освіти визначалися набором знань, умінь і навичок, якими повинен оволодіти випускник. Сьогодні такий підхід виявляється недостатнім. Соціуму потрібні випускники, які готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати ті проблеми, що встають перед ними.

Сьогодні головним завданням є підготовка випускника такого рівня, щоб потрапляючи в проблемну ситуацію, він міг знайти декілька способів її рішення, вибрати раціональний спосіб, обґрунтувавши своє рішення.

У зв'язку з цим в сучасному педагогічному процесі істотно зростає роль професійно компетентних педагогів до освітньої діяльності учнів.

Компетенції «закладаються» в освітній процес за допомогою: технологій; змісту освіти; взаємодії між викладачами і що навчаються і між тими, що навчаються.

Компетенція – 1) коло запитань, в яких хто-небудь добре обізнаний; 2) коло інших повноважень, прав. Компетентний – 1) що знає, обізнаний; авторитетний в певній галузі; 2) фахівець, що володіє компетентністю.

Компетенція – це коло запитань, явищ, в яких людина має авторитетність, пізнанням, досвідом. Іншими словами, компетентність – це здатність встановити і реалізувати зв'язок між «знанням – умінням» і ситуацією.

Більшість науковців відмічає, що компетенції – це завдання (поставлені перед людиною), а компетентності – це результати.

Компетентний фахівець, компетентна людина – це вигідна перспектива. Які її основні складові?

По-перше, знання, але не просто інформація, а та, що швидко змінюється, яку необхідно уміти знайти, відсіяти від непотрібної. По-друге, уміння використати ці знання в конкретній ситуації; розуміння, яким способом можна отримати ці знання.

Компетентність є складною освітою, інтегрованою результатом навчання, виділяють види або напрями компетентностей. Їх можна розділити на три групи.

1. **Соціальні компетентності** пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особи (здатність до співпраці, уміння вирішувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні і громадські цінності і уміння, комунікаційні навички, мобільність в різних соціальних умовах).

2. **Мотиваційні компетентності** пов'язані з внутрішньою мотивацією, інтересами, індивідуальним вибором особи (здатність до навчання, винахідливість, навички адаптуватися і бути мобільним, уміння досягати успіхів в житті, інтереси і внутрішня мотивація особи, практичні здібності, уміння робити власний вибір).

3. **Функціональні компетентності** пов'язані з умінням оперувати науковими знаннями і фактичним матеріалом (технічна і наукова компетентність, уміння оперувати знаннями в житті і навчанні, використати джерела інформації для власного розвитку)

Формування в учнів ключових компетентностей у освітньому процесі називається компетентнісним підходом. Комплекс цих життєвих умінь є центральним в системі компетентнісного підходу, а кінцевим результатом – навчання.

Суб'єктами діяльності в системі компетентнісного підходу є – передусім, це учень, батьки і державні структури, які, як прямо, так і побічно, через державну політику освіти, впливають на становлення особи. Це також суб'єкти педагогічного процесу в системі освіти – учитель, вихователь, психолог.

Головне завдання сучасної системи освіти – створення умов для якісного навчання. Впровадження компетентнісного підходу – ця важлива умова підвищення якості освіти. На думку сучасних педагогів, саме придбання життєво важливих компетентностей дає людині можливість орієнтуватися в сучасному суспільстві, формує здатність особи швидко реагувати на запити часу.

У методиках навчання окремими предметами компетентності використовуються давно, наприклад, лінгводидактичні компетентності застосовуються в мовах, комунікативні – в інформатиці. В останні роки поняття «компетентність» вийшло на загальнодидактичний і методологічний рівень. Це пов'язано з його системно-практичними функціями й інтеграційною метапредметною роллю в загальній освіті. Посилення уваги до цього поняття

обумовлене також рекомендаціями Ради Європи, що стосуються відновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму. Необхідність формування школою ключових компетентностей відзначена в концептуальній модернізації вітчизняної освіти.

Варто сказати, що не існує єдиного узгодженого визначення та переліку ключових компетентностей. Оскільки компетентності - це насамперед замовлення суспільства на підготовку його громадян, такий перелік багато в чому визначається узгодженою позицією соціуму в певній країні або регіоні. Досягти такого узгодження вдається не завжди. Наприклад, у ході реалізації міжнародного проекту «Визначення та добір ключових компетентностей», який здійснюється Організацією економічного співробітництва й розвитку та національних інститутів освітньої статистики Швейцарії та США, строгого визначення ключових компетентностей вироблено не було.

Під час симпозіуму Ради Європи на тему «Ключові компетентності для Європи» було визначено такий орієнтовний перелік ключових компетентностей.

Вивчати: уміти витягати користь із досвіду; організувати взаємозв'язок своїх знань і впорядковувати їх; організувати свої власні прийоми вивчення; уміти вирішувати проблеми; самостійно займатися своїм навчанням.

Шукати: запитувати різні бази даних; опитувати оточення; консультиватись в експерта; одержувати інформацію; уміти працювати з документами та класифікувати їх.

Думати: організувати взаємозв'язок минулих і дійсних подій; критично ставитись до того чи іншого аспекту розвитку нашого суспільства; уміти протистояти непевності та труднощам; займати позицію в дискусіях і виконувати свої власні думки; бачити важливість політичного й економічного оточення, в якому проходять навчання та робота; оцінювати соціальні звички, пов'язані зі здоров'ям, споживанням, а також із навколишнім середовищем; уміти оцінювати твори мистецтва й літератури.

Співпрацювати: уміти співпрацювати та працювати у групі; приймати рішення - улагоджувати розбіжності та конфлікти; уміти домовлятись; уміти розробляти та виконувати контракти.

Прийматися за справу: включатись у проект; нести відповідальність; входити до групи або колективу та робити свій внесок; доводити солідарність; уміти організувати свою роботу; уміти користуватись обчислювальними та моделюючими приладами.

Адаптуватись: уміти використовувати нові технології інформації та комунікації; доводити гнучкість перед викликами швидких змін; показувати стійкість перед труднощами; уміти знаходити нові підходи до вирішення проблемних ситуацій.

Аналіз даного переліку компетентностей показує їх достатню креативну спрямованість, хоча й не завжди в явному вигляді, а як підготовчий етап до творчості.

О. Самодумська

Класичний приватний університет, м. Запоріжжя

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГІВ ДЛЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасне теоретичне розуміння неформальної освіти дорослих в українському контексті ґрунтується на провізорному її визначенні фахівцями – як організованої поза формальною освітою освітньої діяльності, яка забезпечує освоєння тих умінь і навичок, які необхідні вмотивованим до навчання дорослим, переважно соціально та економічно активних громадян країни. Нормативне трактування відповідно П. 3 Ст. 8. провідного освітнього документу країни Закону України «Про освіту» [1] свідчить, що неформальною є освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присудженням професійних та/або часткових освітніх кваліфікацій.

Практична реалізація такого навчання в Україні сьогодні активно здійснюється провайдерами (надавачами освітніх послуг) різних за формами власності, організацією, категоріями охоплення цільової аудиторії здобувачів (користувачів), видами навчання, тематиками та тривалістю освітніх програм для дорослих, освітніми стратегіями, формою оплати (кошторисом) освітніх послуг тощо. Серед них: університети, інститути, коледжі, центри освіти дорослих, бізнес-центри, громадські організації, благодійні фонди, релігійні організації, бібліотеки, різноманітні студії, відкриті університети, школи підприємництва, фізичні особи-підприємці, внутрішні навчальні підрозділи підприємств і установ тощо. Але фахівці, які надають освітні послуги дорослим в Україні, переважно не мають спеціальної андрагогічної підготовки, що пов'язано з багатьма причинами, у тому числі з відсутністю офіційних підстав до такої діяльності.

Професія «андрагог» до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій» була внесена Наказом Мінекономрозвитку від 15.02.2019 № 259 «Про затвердження Зміни № 8 до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій» [2]. Базовим для її обґрунтування був Проект кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрогог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти, розроблений науковцями відділу андрагогіки ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України. О. Аніщенко підкреслено, що професійна діяльність андрагогів

пов'язана зі здійсненням навчання, консультуванням, наданням соціальної допомоги й виконанням організаційно-управлінських функцій у суспільстві дорослих людей [3, с. 171].

Відтепер оголошена у Концепції освіти дорослих в Україні (далі Концепція) важливість дослідження питань андрагогічної підготовки фахівців набуває особливої актуальності. Одним із завдань Концепції зазначено необхідність здійснювати у вищих навчальних закладах (ВНЗ) підготовку відповідних фахівців для освіти дорослих та потреб ринку праці, а одним із напрямків реалізації Концепції є створення системи підготовки і перепідготовки викладачів для роботи з дорослими, а також систематичного навчання керівників різних рівнів, що працюють у галузі освіти, промисловості, державному управлінні, сільському господарстві, підприємстві [4, с. 17–18].

Працівник у сфері неформальної освіти дорослих має бути професіоналом високої кваліфікації і володіти комплексом спеціалізованих андрагогічних знань, умінь і навичок, щоб ефективно забезпечити освітню діяльність з урахуванням специфіки освітніх потреб і вікових особливостей різних груп дорослих, а також можливості здійснювати увесь комплекс організованих процесів освіти для розвитку, навчання та поліпшення ключових і спеціальних професійних і особистісних компетентностей дорослих людей. Таким вимогам відповідають кваліфікаційні характеристики, які висуваються до науково-педагогічних працівників. Тим більше, що професія «Андрагог» віднесена до Розділа 2. «Професіонали» національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій», який вміщує професії, що передбачають високий рівень знань у різних галузях.

Науково-педагогічним працівником, відповідно П. 25. Ст. 1. Р. 1. Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [5] є вчений, який має вищу освіту не нижче другого (магістерського) рівня, відповідно до трудового договору (контракту) в університеті, академії, інституті професійно провадить педагогічну та наукову або науково-педагогічну діяльність та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації у випадках, визначених законодавством.

Науково-педагогічний працівник, який планує працювати з дорослими у межах відкритого простору неформальної освіти дорослих, повинен розуміти специфічні цілі, що стоять перед різними категоріями дорослих учнів, мотиви їхньої освітньої діяльності, вміти надавати не тільки освітню допомогу, але і забезпечувати соціально-психологічну підтримку; розвивати рефлексивні вміння дорослих; вміти діагностувати освітні потреби і можливості дорослих, розробляти на цій основі оптимальні «освітні» траєкторії, володіти інноваційними технологіями навчання тощо.

Майбутніх науково-педагогічних працівників закладів та установ вищої освіти готують у закладах вищої освіти за освітньо-педагогічними програмами другого (магістерського) рівня вищої освіти у галузі знань «01 Освіта» за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки» або «Науки про освіту» та «015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)» спеціалізацією «Педагогіка вищої школи» з майбутньою кваліфікацією «Викладач університетів та вищих навчальних закладів».

Отже, у сучасних реаліях нових перспектив набуває підготовка андрагогів закладами вищої освіти у галузі знань «01 Освіта» за названими спеціальностями, спеціалізацією і з майбутньою кваліфікацією «Викладач-андрагог». Така підготовка потребує розробки та впровадження спеціальних освітніх програм з підготовки майбутніх андрагогів для навчання дорослих в умовах неформальної освіти, обґрунтування змісту освіти, вдосконалення цілей навчання відповідно до різних категорій дорослих тощо.

Провідними організаційно-педагогічними умовами забезпечення такої підготовки ми вважаємо такі: переосмислення та збагачення андрагогічного змісту, цілей, результатів підготовки майбутніх викладачів-андрагогів до навчання різних категорій дорослих (дидактичне забезпечення); цілеспрямована підготовка організаторів магістерського освітнього процесу до неперервного навчання в умовах неформальної освіти дорослих (адміністративне забезпечення); забезпечення варіативного застосування інноваційних технологій у процесі підготовки майбутніх викладачів-андрагогів до навчання дорослих в умовах неформальної освіти (науково-методичне забезпечення); організація позааудиторної практики підготовки майбутніх викладачів-андрагогів до навчання дорослих у неформальному освітньому середовищі (організаційне забезпечення).

ЛІТЕРАТУРА

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення 14.05.2019).
2. Національний класифікатор ДК 003:2010 «Класифікатор професій», із змінами, затвердженими наказом Міністерства економічного розвитку і торгівлі України від 15 лютого 2019 року № 259 URL: https://hrliga.com/index.php?module=norm_base&op=view&id=433.
3. Аніщенко О. В. Професійна підготовка та сертифікація андрагогів: досвід і перспективи / Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей / [колектив авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. Київ: Знання України, 2018. С. 165–174.
4. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Ніжин : Лисенко М. М., 2011. 24 с.
5. Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України від 26.11.2015 р. № 848-VIII із змін. та доп. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.

М. Сотська

Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ-ВИКЛАДАЧІВ: ДОСВІД СІНГАПУРА

У сучасному глобалізованому суспільстві зростають вимоги до якості педагогічної освіти, що є пріоритетним напрямом реформування системи освіти в Україні. Вчителі XXI століття є носіями суспільних змін, що підтверджується нормативними документами міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, Ради Європи, Організації міжнародного співробітництва і розвитку тощо.

У системі професійної підготовки вчителів важлива роль належить педагогічній практиці, яка спрямована на закріплення та реалізацію в спеціально створених умовах набутих студентами фахових компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті зростає значення вивчення специфіки організації та функціонування педагогічної практики майбутніх вчителів провідних країн світу, зокрема Сінгапуру.

Педагогічна практика (практикум) в Сінгапурі є обов'язковим компонентом процесу фахової підготовки майбутніх педагогів, важливим етапом їхнього професійного зростання. Педагогічна практика (практикум) забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь студентів-викладачів; сприяє розумінню ролі вчителя в навчально-виховному процесі, предметних завдань і цілей; філософії курикулуму Сінгапуру (навчальних програм).

Компонент педагогічної практики (практикуму) становить близько 20 відсотків від загальної кількості програмного компоненту (або 22 тижні) чотирирічної програми бакалаврату та близько 35 відсотків (або 10 тижнів) 16-місячної програми післядипломної освіти. Студентів, які проходять педагогічну практику в Сінгапурі називають «студентами-викладачами».

Набуття досвіду роботи в школі розпочинається після закінчення першого курсу навчання у Національному інституті освіти (NIE). На першому тижні навчання відбувається у початковій школі, на другому – у середній школі.

Студенти-викладачі спостерігають за освітнім процесом, а отримані данні використовуються для виконання курсових робіт.

Перший етап педагогічної практики (практикум) визначається як допоміжне навчання, де студенти виконують обов'язки асистента вчителя складається з п'яти тижнів на рік, що надає можливість студентам-викладачам спостерігати за заняттями, які проводять викладачі. Це допомагає студентам отримати практичний досвід

роботи, здобувати навички щодо планування уроків, підготовки навчально-методичного забезпечення їх проведення та організації взаємодії з учнями.

Протягом усього періоду проходження практикуму студенти-викладачі пишуть щотижневі роздуми щодо організації й проведення навчання, шляхів досягнення успішності учнів, їхнього емоційного, інтелектуального, культурного розвитку тощо, які подаються керівнику факультету NIE.

Другий етап педагогічної практики (практикум) є практикою викладання, яка як для чотирьохрічної програми бакалаврату, так і 16-місячної програм післядипломної освіти триває 10 тижнів. Основною метою цього заключного практикуму є набуття студентами-викладачами викладацьких компетенцій, необхідних для початкового планування вчителя, викладання уроків, ефективного управління аудиторією та виконання інших функціональних обов'язків (проведення спільної навчальної діяльності, відвідування зустрічей та прийняття участі у шкільних заходах тощо).

У період проходження практики обов'язковим є створення електронного портфоліо викладання та навчання (e-portfolio). Електронне портфоліо – це електронна колекція досягнень студентів-викладачів щодо їхніх навчальних досягнень; особистісно-методичних розробок; програми особистісного і професійного розвитку.

Поширеним видом практичного навчання в Сінгапурі є міжнародний практикум, програма якого заснована на рекомендаціях загальноуніверситетської комісії «Блакитна стрічка» щодо розширення і поглиблення навчального досвіду бакалаврів, розвитку їхнього глобального мислення. Міжнародний практикум спрямований на залучення достойних кандидатів. У зв'язку з цим NIE укладено ряд меморандумів з зарубіжними університетами з метою надання студентам-викладачам, які мають достатню кваліфікацію, можливість виїхати за кордон для навчання в якості помічника викладача. У процесі проходження міжнародного практикуму студенти-викладачі отримують безцінний досвід роботи в університетах за 5-тижневий термін навчання (TA). Це, у свою чергу, сприяє розширенню їхніх знань у галузі викладання і навчання, ознайомленню з іншими культурами і системами освіти, формуванню викладача як глобалізованої і культурночутливої особистості.

Отже, педагогічна практика (практикум) студентів-викладачів Сінгапура долає розрив «теорії і практики»; сприяє розвитку особистісних педагогічних компетенцій; сприяє набуттю навичок щодо самостійного вирішення проблем, колегіальної роботи з колегами-викладачами, розвитку професійних цінностей та ставлення.

М. Степанець

Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗМІНИ У РОЗВИТКУ МАГІСТЕРСЬКОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

Система освіти у Канаді вважається однією з кращих, бо вона володіє вагомими педагогічними досягненнями. Підготовка магістрів освіти становить значний інтерес, а тому, вивчення та аналіз статистичної інформації підготовки магістрів освіти у Канаді є важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку магістратури в Україні.

Зазначимо, що інформація в дослідженні обмежується випускниками магістерських програм відповідно до чого дані, щодо студентів, які отримали сертифікат або навчались на поза програмних курсах не бралися до уваги.

Зауважимо, що необхідно обережно відноситись до порівняння абсолютних величин окремих сфер навчання. Оскільки розмір сфери навчання відображає кількість окремих дисциплін, включених до неї. Деякі з категорій і комбінацій є довільними. Тим не менш, можемо розглянути, як конкретні галузі розширилися або зменшилися з часом [3].

У таблиці 1 наведено інформацію про студентів, що навчались повний робочий день у Канаді у 2013 році – це 89733 особи. Більше половини всіх студентів, були жінками – 54% і 45.6% – чоловіками відповідно.

Щодо вікових розподілів, то найбільша кількість учасників магістратури – молодь. Таким чином, серед магістрів повного робочого дня у 2013 році 34% були молодшими за 25 років; 34.5% – 25-29 років; 12.2% – 30-34 роки, 14.6% – 35 років і старше (Див. Табл. 2). Можна сказати, що основна частина магістрів це студенти, що продовжили навчання одразу після бакалаврату, або вступає до магістратури для підвищення кваліфікації пропрацювавши декілька років.

Таблиця 1

Розподіл за статтю студентів магістратури повного робочого дня у
Канаді (2013 р.) [3]

		Магістри (повний робочий день)	%
Всього магістрів		89733	100
Стать	Чоловіки	40890	45.6
	Жінки	48825	54.4

Розподіл за віком студентів магістратури повного робочого дня у
Канаді (2013 р.) [3]

		Магістри (повний робочий день)	% у 2013 р.
Вікова група	<25 років	30552	34.0
	25-29 років	31026	34.5
	30-34 років	10965	12.2
	35 та старше	13122	14.6

На Рисунку 1 простежуємо криву збільшення кількості студентів магістерського рівня у галузі освіти повного робочого дня з 1993 по 2013 роки, відносно інших спеціальностей. Звернемо увагу, що за останні п'ять років збільшується кількість магістрів освіти. Освіта знаходиться на 6-му місці серед виділених сфер навчання, випереджаючи інформаційні науки, мистецтво, сільське господарство та інші. Однак більш престижні сфери значно перевищують її за кількістю студентів.

Згідно даних, вказаних в таблиці 3, кількість магістрів в освітній галузі у Канаді з 3639 студентів у 1992 р. зменшилась до 3519 у 2003 р., але зросла у 2013 р. до 5571. Тобто з 1993 р. до 2013 р. студентів збільшилось на 1932, або 53%. Та відповідно з 2003 р. до 2013 р. – 58%. Отже можна сказати, що з 2000-х років посилюється тенденція підвищення статусу педагогічних працівників у Канаді.

Аналізуючи дані можна стверджувати, що сфера освіти, має найбільший показник кількості жінок, що навчаються в магістратурі у Канаді, у 1993 р. - 70.5%, у 2003р. - 75.3% та у 2013 р. - 70.1%. (Див. Табл. 4). Дане явище можна пояснити світовою тенденцією, що жінки більше зацікавлені в освітній сфері.

Зазначимо, що магістр освіти в Канаді з 90-х років зазнав періоду значного зростання кількості програм; водночас довелося впоратися з жорстким бюджетом. Але після бурхливого розвитку освіта канадського магістра зараз стикається з численними викликами [1].

Наприклад, питання фінансування, що стосуються як програм, так і студентів. Внаслідок широкого скорочення бюджету в останні роки установам важко продовжувати задовольняти потреби студентів і персоналу. Університети повинні надавати підтримку новим магістерським програмам, не відкидаючи існуючих.

Професійно-орієнтовані (non-thesis) магістерські програми є ще однією проблемою. Студенти, не маючи дисертації, зазвичай не оцінюються зовнішніми експертами. А відсутність зовнішнього контролю якості знижує довіру [2].



Рис. 1. Зміна кількості студентів магістратури повного робочого дня по головних сферах навчання відносно років, (1992-2013 рр.) [3]

Таблиця 3

Динаміка студентів магістратури повного робочого дня по сферах навчання у Канаді (1993, 2003, 2013 рр.) [3]

				Зміна кількості	Зміна у %	Зміна кількості	Зміна у %
Рік	1993	2003	2013	1993- 2013	1993- 2013	2003- 2013	2003- 2013
Всього	42156	60297	89733	47577	112.9	29436	48.8
Сільське господарство, природні ресурси	1743	2322	3204	1461	83.8	882	38.0
Архітектура та Інженерія	6339	9957	14535	8196	129.3	4578	46.0
Бізнес управління та державне адміністрування	7281	11733	17613	10332	141.9	5880	50.1
Освітні науки	3639	3519	5571	1932	53.1	2052	58.3
Охорона здоров'я та суміжні сфери	3285	5301	12801	9516	289.1	7500	141.5
Гуманітарні науки	4656	4824	5169	513	11.0	345	7.2
Математичні, комп'ютерні та інформаційні науки	2337	4347	5211	2874	123.0	864	19.9

Персональний захист та транспортні послуги	33	69	144	111	336.4	75	108.7
Фізика, науки про життя	4857	7608	9051	4194	86.3	1443	19.0
Соціальні науки та право	6615	8652	12984	6369	96.3	4332	50.1
Мистецтво	1233	1668	2667	1434	116.3	999	59.9
Інші	135	294	783	648	480.0	489	166.3

Таблиця 4

Кількість жінок серед студентів магістратури повного робочого дня на освітніх спеціальностях у Канаді, 1993, 2003, 2013 рр. (у відсотках) [3]

Рік	Кількість жінок (%)		
	1993	2003	2013
Освітні науки	70.5	75.3	75.1

Отже провівши дослідження можемо сказати, що найбільша вікова група серед магістрів, що навчаються повний робочий день це особи 21-29 років. Студенти намагаються вступити до магістратури найближчим часом після закінчення бакалаврату. Так як реалії сьогодення вимагають більш компетентних працівників, що спонукає до підвищення кваліфікації.

Педагогічний напрямок навчання у магістратурі, за останні роки (2009-2013 рр.) набуває масовості, але в порівнянні з найбільш популярними (бізнес управління та державне адміністрування; архітектура, інженерія та супутні технології) займає не високу позицію, лише 6% від загальної кількості магістрів повного робочого дня у Канаді.

Відмітимо, що жінки серед магістрів у галузі освіти мають значну перевагу над чоловіками, показник перевищує 70%. Причому спостерігається тенденція подальшого збільшення жінок як серед магістрів освіти, так і серед інших спеціальностей. За останні роки кількість жінок у магістратурі зростає, і зараз складає 55-56%.

ЛІТЕРАТУРА

1. A Profile of Master's Degree Education in Canada / Canadian Association for Graduate Studies, 2006. 47 с.
2. Knight, J. 2004. Quality Assurance and Recognition of Qualifications in Post-secondary Education in Canada. In: OECD Quality and Recognition in Higher Education – The Cross Border Challenge. Centre for Educational Research and Innovation. Retrieved from: http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Quality_recogn_higher_educ.pdf
3. 42nd Statistical Report. / Prepared by E. Dianne Looker. Canadian Association for Graduate Studies, 2016. 116 с.

Чжан Їн

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ І ХОРЕОГРАФІЇ З КНР

Значущим методологічним орієнтиром формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії з КНР є *принцип діалогу*. Діалог передбачає плюралізм і різноманітність поглядів, безліч значень, аспектів розгляду. Він передбачає вільний обмін думками між співрозмовниками, підсумком якого є формування спільної позиції або точки зору щодо будь-якого явища, процесу. Діалог в широкому значенні виступає способом організації спільної життєдіяльності людей в усьому світі, так як діалогічність – це „спектр різних форм зіткнення, взаємодії, поєднання в теперішньому минулого і майбутнього, яка була властива всім перехідним періодам” [1].

Діалог може бути розглянутий з різних позицій. Наприклад, як спосіб пізнання, спілкування і засіб навчання. У літературі виділяється кілька видів діалогів.

1. Інформаційний діалог, який притаманний для ситуацій, коли до початку спілкування між співрозмовниками існує розрив у знаннях.

2. Інтерпретаційний діалог – коли партнери володіють приблизно однаковими знаннями, однак вони мають різне осмислення.

3. Пізнавальний діалог (синтез двох попередніх видів) зорієнтований як на примноження у партнерів по діалогу обсягу відомостей з обговорюваної теми, так і на освоєння ними методології діалогічного пізнання. Підсумком пізнавального діалогу є суб'єктивні відкриття (для себе) і соціально-значуща інформація, яка може знайти відображення в нових способах вирішення завдань, інших аспектах розгляду предмета обговорення тощо.

Діалог передбачає самотність кожного учасника і їх принципову паритетність; відмінність і специфічність їх позицій; спрямованість на осмислення і активну інтерпретацію думки партнера; взаємодоповнення точок зору учасників спілкування, співвідношення яких і є метою діалогу [2]. Діалог дає можливість прийняти інші доводи, досвід і в той же час не відмовлятися від своїх поглядів, постійно шукає рівноваги, прагне до компромісу. Досягнення взаємного розуміння є метою партнерів по діалогу. Діалогічний принцип має на увазі, що в процесі взаємодії відбувається самозміна, самодобудова, саморозвиток особистості. В результаті цих

процесів відбувається „зміна розуму” в напрямку розвитку критичного, креативного мислення, рефлексії, розширення світогляду, збагачення ціннісних орієнтацій.

В основі формування етнокультурної компетентності лежить *принцип полілінгвізму*, що полягає в освоєнні студентами рідної, державної і міжнародної (іноземної) мови. Мова з усіх елементів етнічної культури має чітко виражену етнодиференціюючу функцію. Рідна мова, будучи культурним надбанням, виступає як засіб пізнання культури свого народу. Відповідно, знання рідної мови є значним фактором збереження і розвитку етнічної культури, а значить і народу.

У той же час, для іноземних студентів важливу роль у розвитку їхньої особистості і здійсненні її творчих потенціалів виконує державна мова країни, де вони перебувають і навчаються, тобто українська, як мова міжнаціонального спілкування. Володіння мовою міжнаціонального спілкування забезпечує розширення освітніх і культурних перспектив студентів, долучає останніх до досягнень української науки і культури. Таким чином, вивчення іноземними студентами державної української мови в освітніх установах – це об’єктивна необхідність, яка створює оптимальні умови для становлення і професійного розвитку майбутніх учителів музики і хореографії з КНР у вищих навчальних закладах України.

Пізнавальний рівень виражається в наявності у студентів сукупності уявлень, знань історії, культури, традицій, мови свого етносу і інших, перш за все, з якими здійснюється процес спілкування; знань національно-психологічних особливостей етнофорів; розуміння існування етнокультурного розмаїття, загального і одиничного в етнічних культурах, їх взаємовпливі; знань теорії і практики міжетнічних взаємовідносин; орієнтації в таких категоріях, як культура, нація, етнос, етнічна культура, етнічна ідентичність, етнічність, упередження, етнічні стереотипи і конфлікти, їх причини та шляхи вирішення, культурний шок, моно- і поліетнічність, толерантність та ін.; вміння інтерпретувати твори хореографічного та музичного мистецтва інших етнічних культур, а також їх символи, образи, традиції, стиль одягу і т.д.; вміння бачити культурну односторонність або багатосторонність наукової, художньої та публіцистичної літератури, у висловлюваннях людей, в засобах масової інформації; знань міжнародно-правових документів та сучасного міжнародного досвіду щодо вирішення міжетнічних проблем; обізнаності про соціально-політичні події; самостійності судження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астафьева, О. Н. (2013). Глобализация как социокультурный процесс. Востановлено из: <http://spkurdyumov.narod.ru/D45Qstapheva.htm>

2. Бахтин, М. М. (1986). Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 477 – 478.
3. Ушинский, К. Д. (1988). О народности в общественном воспитании. Педагогические сочинения, 1, 194 – 256.
4. Ярмаченко, М. Д. (2001). Педагогічний словник. К.: Педагогічна думка.

Ю. Шульга

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ НА ТЕРИТОРІЇ ПІВНІЧНО-СХІДНОЇ УКРАЇНИ

Проблема кадрів була надзвичайно гострою для організаторів сучасних недільних шкіл, починаючи з перших кроків по їх відтворенню – не вистачало достатньої кількості підготовлених педагогів. У зв'язку з цим, основну функцію брали на себе священнослужителі або пастори, які мають духовну (семінарську або академічну) освіту, але не володіють достатнім педагогічним досвідом.

У даний час ситуація істотно змінюється, але проблема кадрового потенціалу, як і раніше, залишається невирішеною: недостатній рівень культури і професійної компетентності педагогів у питаннях релігійного змісту й методики викладання в недільних школах, плінність кадрів тощо.

Недільній школі потрібні висококваліфіковані педагоги, які знають не тільки свій предмет, а й психологію дитини, вікові особливості дітей, методику викладання віроповчальних дисциплін; можуть володіти здатністю на високому рівні організувати цілісний процес виховання і навчання релігії.

Педагог недільної школи має бути моральною людиною. Його праця має бути спрямована на духовне просвітництво й виховання дітей. Загальними вимогами, що пред'являються до педагога недільної школи, є: християнський спосіб життя, добре ставлення до дітей і бажання працювати з ними, самовідданість у служінні за покликанням або за початковими навичками слухняності. Необхідно також мати благословення і рекомендацію від духівника або наставника. З духовних вимог можна виділити: прагнення до прояву в дітях головних християнських чеснот, совісті і вчити цьому дітей, вести їх до спасіння. Серед моральних якостей, необхідних учителю, слід зазначити терплячість, сумлінність, чесність, справедливість, привітність, твердість характеру, щирю любов до вчительської праці і християнську любов до дітей, знання свого предмета.

Основними джерелами кадрів для недільних шкіл є православні ЗВО, факультети, катехізаторські (богословсько-педагогічні) курси, що діють на території нашої держави.

Звичайно, що кожна Церква (або конфесія) має свої методики для навчання викладачів недільних шкіл та їх подальшого вдосконалення. Навчання проводиться в різних форматах. З різною періодичністю проводиться *довгострокове навчання (від 2 до 5 років)* – в академіях або семінаріях (Ужгородська Українська Богословська Академія, Рівненська Духовна Семінарія ХВЄ, Чернівецький православний богословський інститут та ін.), *короткострокове навчання (від 2 до декількох місяців)* – на курсах викладачів недільних шкіл чи християнської етики (Тернопільська Біблійна Семінарія, курси від Сумської Асоціації Педагогів Християн тощо).

Також дуже популярними стали загальноосвітні заходи, які проводяться декілька разів на рік, а саме: форуми, семінари, конференції, круглі столи для викладачів недільних шкіл. Традиційно в цих заходах беруть участь священники, пастори, миряни, учителі недільних шкіл, духовних закладів освіти, діячі науки і культури, представники освітніх структур і громадських організацій. Підводиться підсумок виконаної роботи, вибудовується перспектива на навчальні роки, представляються нові методичні розробки відділів і парафіяльних учителів, відбувається активний обмін досвідом викладачів.

У програму кожного заходу входять лекції, методика розробки занять, відкриті уроки, індивідуальні консультації, обмін досвідом. Крім того, це рідкісна можливість спільного обговорення духовних питань, які доводиться вирішувати на уроках з дітьми.

На території Північно-Східної України проводяться курси підвищення кваліфікації вчителів з предметів духовно-морального спрямування (на основі християнського віровчення) Сумською Асоціацією Педагогів Християн, Єпархіальні науково-практичні конференції (Сумщина), семінари для викладачів дитячих недільних шкіл (Харківщина), постійно проводяться зібрання для викладачів недільних шкіл з метою обговорення деталей навчання та вдосконалення навчальних програм (Чернігівщина).

Такі педагогічні заходи користуються заслуженим успіхом у вчителів недільних шкіл, яким надається допомога в підготовці та вивченні методики викладання християнських дисциплін.

РОЗДІЛ 5. СТРАТЕГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Н. Атрощенко

КЗ «Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»

STORYTELLING (СТОРИТЕЛЛІНГ) ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ

Сучасний соціально-економічний розвиток суспільства вимагає використовувати нові інноваційні методи та технології навчання учнів, студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації у вищих навчальних закладах, які дозволяють їм бути більш конкурентоспроможними на ринку праці [2].

Загалом, інноваційні методи в освіті представляють собою педагогічні методи, в основі використання та компонування яких лежать сучасні досягнення науки й інформаційних технологій, та які спрямовані на стимулювання пізнавальної та наукової активності студентів, розвиток у них творчих здібностей та навичок самостійної роботи, уміння самостійно працювати з великими масивами інформації та приймати рішення, і, в кінцевому підсумку, направлені на підвищення якості підготовки спеціалістів.

Проблемам використання інноваційних методів навчання приділяли увагу такі фахівці: Бистров Ю. Г., Кошенко Н. П., Огнев В. А., Швець Г. О. та інші.

Одним з таких сучасних методів, який можна використовувати і як традиційну розповідь, і як електронну історію, розміщену у мережі, ми спробуємо теоретично дослідити. Розкриємо його історію, сутність та значимість назва якому "сторітеллінг" - інноваційний метод навчання.

Зміни, що відбуваються у суспільних відносинах в останні десятиріччя, високий рівень інформатизації суспільного життя, стрімкий розвиток науки й техніки, інформаційних технологій ставлять нові вимоги перед сучасною вищою школою. Специфіка сприйняття інформації сучасними студентами, відкриття кордонів та усунення бар'єрів в доступі до найрізноманітнішої інформації, в здійсненні освітньої та наукової діяльності є тими об'єктивними факторами, що стимулюють оновлення наявного педагогічного інструментарію у викладачів вишів та формування і використання інноваційних методів навчання в підготовці студентів [3].

У педагогіці метод сторітеллінгу відомий ще з 90- х років ХХ століття. В Україні його дослідженням почали займатися нещодавно і на сьогодні цей метод вважається інновацією в освіті.

Найчастіше метод сторітеллінгу застосовується у шкільній та вузівській освіті при вивченні найрізноманітніших дисциплін [4].

Вперше широкій аудиторії представив його керівник корпорації з США Armstrong International - Девід Армстронг. Сутність сторітеллінгу проста: «Найкращий спосіб презентувати власну ідею чи себе, передати знання чи мотивувати на діяльність, це розповісти історію». Під час розробки свого методу Девід Армстронг враховував психологічний фактор. Він вважав, що людина краще зрозуміє якщо почує історії, бо вони більш виразні, захоплюючі, цікаві і легше асоціюються з особистим досвідом, ніж правила або закони. Вони краще запам'ятовуються, їм надають більше значення і їх вплив на поведінку людей сильніший. Після того, як людина вислухала вас, вона починає вам довіряти. Вам же стає значно простіше переконати її у чомусь чи мотивувати на якусь дію.

Сторітеллінг (story – історія; telling – розповідати) – це ефективний метод донесення інформації до аудиторії шляхом розповідання смішних, зворушливих або повчальних історій з реальними або вигаданими персонажами. Сьогодні сторітеллінг використовується не лише в бізнесі, а й в інших сферах діяльності людини: маркетингу, коучингу, ораторській майстерності, а нещодавно став інновацією і в освіті [1].

На думку багатьох британських педагогів, сторітеллінг стимулює уяву, емоції, спонукає до аналізу культурного контексту і минулого досвіду. Він впливає на формування ціннісних орієнтацій, відносин і в остаточному підсумку поведінки людини в довкіллі. У центрі розповіді знаходяться не оповідач чи слухач, а самі події історії чи буття.

Сторітеллінг - спосіб продемонструвати унікальність уяви кожного індивідуума. Сторітеллінг як різновид народної творчості доступний людям будь-якого віку і здібностей. Для нього не потрібно ніякого спеціального обладнання, крім уяви. У нашому сучасному світі, з його стрімким темпом життя, це спосіб нагадати дітям про могутність слова, важливість уміння слухати, про те, що спілкування між людьми - це мистецтво. Найважливішим завданням сторітеллінгу є збагачення духовного досвіду дитини, дорослої людини та стимулювання уяви.

За допомогою сторітеллінгу можна отримати два важливі результати:

1. Пожвавлення атмосфери в аудиторії, зняття напруженості, створення невимушеної обстановки.

2. Він є одним із найбільш простих та швидких шляхів встановлення контакту між викладачем та слухачем, засобом повернення та утримання їх уваги.

Сторітеллінг включає в себе різні напрямки - в ньому тісно переплетені психологія і педагогіка, дидактика та акторська майстерність. Тут, чим більший у вас словниковий запас, тим більше у вас впевненості у своїх силах, чим допитливий розум, тим кращими виходять історії.

Вид історії, що використовується у сторітелінгу залежить, як правило, від того, для якої саме аудиторії вона призначена. В історії будь-якого виду є кілька ключових принципів, які відрізняють її від простого викладу фактів: наявність персонажа, наявність інтриги та наявність сюжету. Персонаж в історії повинен бути як можна більш близьким до аудиторії, адже інакше слухачі не будуть співпереживати йому, не зможуть «приміряти» образ цього персонажа на себе. А це якраз одна з основних завдань сторітелінгу — зробити слухача безпосереднім учасником історії. Інтрига в історії дозволяє утримати увагу аудиторії, вона змушує послухати всю історію, з нетерпінням чекаючи, чим все скінчиться. Втім, занадто затягнутою інтрига бути не повинна, інакше уваги аудиторії не вистачить, щоб дослухати історію до кінця. Сюжет в історії потрібен обов'язково. Він зазвичай буває класичним, тобто побудованим у вигляді «ланцюжка» з зав'язки, розвитку, кульмінації і розв'язки. Історія допомагає інформувати, порівняти, візуалізувати, та деталізувати той матеріал, який ви хочете подати. Основними складовими успіху сторітелінгу можна назвати чесність історії, яку ви розповідаєте, її детальність, конкретність. Також історія для сторітелінгу повинна бути показовою і добре запам'ятовуватися. В іншому випадку історія просто не викличе довіри аудиторії, а отже і враження ніякого не справить. Основним фактором успішності сторітелінгу є підібрані і вчасно розказані історії.

Такі історії розвивають фантазію, логіку, підвищують культурну освіту, сприяють систематизації знань, спонукають до аналізу, творчого підходу та мотивують самостійно дізнаватися цікаві факти, що не входять до програмного матеріалу [1].

Усі люди люблять слухати цікаві історії. Якщо правильно побудувати розповідь, можна зачепити не розум і логіку, а саме емоції. Викликавши у слухача потрібні переживання, можна вивести його на певні висновки, а потім – підштовхнути до потрібних вчинків. Такі властивості методики високо оцінили не тільки керівники компаній, а й маркетологи, журналісти, редактори і педагоги.

Сторітелінг як формат навчання у школі та вищому навчальному закладі має величезну практичну користь: легке засвоєння матеріалу, розвиток уяви, подолання страху публічного виступу, налагодження стосунків з іншими, самопізнання. Тож не дивно, що з кожним роком він стає все більш популярним. У сучасній освітній ситуації такий метод є варіантом неформального навчання і використовується як додатковий до академічних.

Теоретичне дослідження ролі сторітелінгу у викладанні дисциплін доводить можливість та доцільність їх застосування у навчальному процесі, що дасть змогу підвищити рівень засвоєння матеріалу, розвинути логічне мислення та систематизувати знання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аналіз методу навчання StoryTelling [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=788263#1>
2. Бистров Ю. В. Реформування освітніх послуг в Україні в контексті інноваційного розвитку / Ю. В. Бистров // Формування ринкових відносин в Україні : зб. наук. пр. – 2018. – Вип. 2. – С. 17–19.
3. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. – Режим доступу : <http://osvita.ua>.
4. Сторітеллінг як ефективний варіант неформального навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ar25.org/article/storitelling-yakefektyvnyy-variant-neformalnogo-navchannya.html>.

Д. Будянський

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ (ВИКЛАДАЧА) У СУМСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМ. А. С. МАКАРЕНКА: ІСТОРИКО- МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Проблема вдосконалення професійно-необхідних, зокрема риторично-артистичних якостей майбутнього вчителя тривалий час залишається актуальною у вітчизняній освіті. Особливого значення вона набуває у науково-педагогічній діяльності викладачів закладів вищої освіти педагогічного профілю, головне завдання яких – підготовка сучасного, компетентного, здатного до змін та постійного самовдосконалення, конкурентоспроможного на ринку освітніх послуг вчителя.

У Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка зазначена проблема ґрунтовно досліджується протягом багатьох років.

Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності, формування комунікативних, артистичних, риторичних якостей представлені у працях таких науковців як В. Будянський, В. Герман, М. Лазарєв, А. Уварова, О. Семенов та ін.

Значний внесок у розробку цієї актуальної проблематики здійснено викладачами кафедри педагогічної творчості (згодом кафедри педагогічної творчості та освітніх технологій) Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка, яка була створена 1994 року і більше 10 років плідно працювала під керівництвом професора М. Лазарєва.

У посібнику «Основи педагогічної творчості» М. Лазарєв у структурі професійно-необхідних якостей сучасного вчителя базовою вважає мистецтво усного слова вчителя (педагогічне красномовство), критеріями якого вчений визначає: образну наповненість слова,

тісний зв'язок педагогічного мовлення з досвідом учня, сильний прояв життєвої енергії учителя, інтонаційну доцільність і різноманітність мовлення, імпровізаційність, мовну витривалість, політність звуку, логічність тощо [5, 111-112].

У публікаціях доцента кафедри педагогічної творчості А. Уварової досліджено комунікативно-творчі аспекти професійної діяльності педагога, зокрема мистецтво педагогічної розповіді, значення риторичної культури вчителя в освіті [7]. Риторична культура особистості, на думку А. Уварової, є складним, інтегративним утворенням, яке має таку структуру: професійно-мотиваційна спрямованість на оволодіння мистецтвом виразного і переконливого слова; професійні знання; комплекс спеціальних здібностей і практичних умінь; педагогічна техніка; характер і результативність мовлення в різних видах діяльності [7].

Відзначимо також вагомі досягнення викладачів кафедри української мови та літератури у теоретичному дослідженні та практичній перевірці ефективності формування риторичної культури вчителя-філолога.

В. Будянський узагальнив ідеї видатних ораторів минулого і сьогодення, а також значний власний досвід акторської та викладацької діяльності у науково-методичному посібнику «Риторика – мистецтво красномовства», який став ефективним засобом розвитку риторичної культури майбутніх і діючих педагогів [1].

В. Герман на основі аналізу праць сучасних дослідників Я. Білоусової та О. Залюбівської визначає риторичну культуру як складну динамічну категорію, показник сформованості риторичних знань умінь і навичок особистості. У структурі риторичної культури дослідниця виділяє такі основні елементи: високий рівень освіченості й професійні знання, культура мислення, культура мовлення, культура спілкування, невербальна культура, талант, натхнення і майстерність [4].

На думку В. Герман розвиток риторичної культури майбутнього педагога має здійснюватись головним чином процесі мовленнєво-творчої діяльності. Це, зокрема, підготовка і виголошення промов різних жанрів, виступи на наукових конференціях, участь поза навчальних заходах (конкурсах, концертах, літературних читаннях тощо) [4].

Проблемі формування мовної особистості учителя-філолога присвячено ряд публікації завідувача кафедри української мови і літератури, доктора педагогічних наук, професора О. Семеног. Дослідниця послуговується такими дефініціями як мовна культура, риторична компетентність, мовна і культуромовна особистість педагога тощо.

О. Семеног на основі аналізу педагогічної майстерності, науково-викладацької спадщини видатного просвітителя сучасності І. Зязюна

приходить до категорії «елітарна (вишукана) мовленнєва особистість», яку можна вважати найвищим виявом риторичної культури [6].

Така особистість відзначається високою методологічною культурою, майстерним володінням «живим» словом (мовленнєвий артистизм, мовленнєвий магнетизм), «науковою іскоркою», толерантністю, науковою ерудицією, віртуозно володіє технікою мовлення (наповнений оптимізмом голос, чіткість, виразність, розмаїття інтонаційних конструкцій, приємний різнобарвний тембр, мелодика, логічні та емоційні акценти), доречне використання засобів невербальної засобів [6].

У наших публікаціях, виданих у фахових збірках наукових праць протягом 2015-2018 років, досліджувалась проблема розвитку риторичної культури викладачів вищих закладів освіти у професійній діяльності. Зокрема, на основі аналізу джерельної бази була визначена авторська дефініція та структура риторичної культури сучасного викладача (комплекс інтелектуальних, морально-естетичних, емоційно-чуттєвих та артистично-виконавських якостей, які виражаються у формі оригінального продукту мисленнєво-мовленнєвої діяльності, спрямованої на досягнення істини і гармонійний розвиток особистості студента), були запропоновані ефективні методи і засоби розвитку цієї якості, досліджений зарубіжний і вітчизняний досвід роботи у цьому напрямку [2-3].

Таким чином, професорсько-викладацький складом Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка здійснено вагомий внесок у дослідження проблеми розвитку риторичної культури сучасного педагога, яка і сьогодні залишається актуальною, потребуючи пошуків нових підходів, методів засобів та технологій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянський, В. І. (2012) *Риторика – мистецтво красномовства*. Суми.
2. Будянський, Д. В. (2016). Суть і структура риторичної культури викладача вищого навчального закладу. *Теорія та методика навчання та виховання*, 39, 12-22.
3. Будянський, Д. В. (2016) Виконавсько-артистичний компонент риторичної культури сучасного педагога. *Український педагогічний журнал*, 1, 61-71.
4. Герман, В. В. (2013). Риторична культура як основа формування риторичної особистості вчителя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, 20, 66-69.
5. Лазарев, М.О. (2016). *Педагогічна творчість*. Суми.
6. Семенов, О. М. (2013). Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: лінгвоаксіологічний аспект. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*, 153-160.
7. Уварова, А. М. (2009). Формування риторичної культури майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 1, 259-265.

Н. Геловани

LEE King Erekle II – государственная школа Телави № 1

И. Гигилашвили

LEE King Erekle II – государственная школа Телави № 1

Грузия

ОЦЕНИВАНИЕ РАЗВИВАЮЩИХ ИНСТРУМЕНТОВ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Как известно в школе, используются два типа оценок: определяющее и развивающее. Оценка студента является основной темой нашей педагогической работы. Оценка должна определять, что знают студенты. Очень важно, когда следует принимать определенное оценивание, а когда развивающее .

Целью оценки является определение национальной учебной программы:

контроль качества обучения, определить уровень достижения ученика в определении уровня академического совершенства в отношении целей, изложенных в национальной учебной программе. Цель оценки – улучшить качество обучения и способствовать развитию ученика чтобы контролировать качество обучения, чтобы определить уровень достижения ученика в отношении целей, изложенных в Национальной учебной программе, Чтобы контролировать качество обучения, определить уровень достижения ученика в определении уровня академического совершенства в отношении целей, изложенных в национальной учебной программе. Цель оценки - улучшить качество обучения и способствовать развитию ученика.

Наряду с определением оценки в математическом обучении важно развивать понимание. Математика часто кажется сложным предметом. Если учитель хорошо учит интересам и потребностям студентов, и на основе этой информации будет обеспечена постоянная оценка, чтобы помочь учащимся научиться упрощать обучение и математику. По оценке оценки учитель устанавливает понимание понимания учеником понимания. Этот учитель помогает правильно спланировать курс. Для оценки используются различные инструменты. Для оценки используются различные инструменты. С помощью этих инструментов учитель получает информацию о том, насколько хорошо учащиеся изучили материал, что они не могли понять, какие трудности они столкнулись в процессе обучения ... Мы будем иметь большую помощь в «Краткой записи» и «Мониторинг ноутбуков». В ходе урока мы можем кратко описать некоторые аспекты обучения. Эта информация может быть использована для преодоления слабости студента в конкретной проблеме. Мы также можем использовать ноутбук, в котором каждый студент будет иметь

**Innovative development of higher education:
global, European and national dimensions of change**

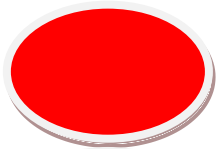
свой собственный раздел и сможет найти информацию об их учебе в течение года. Это поможет нам лучше понять результаты. Одна из стратегий самооценки студента: «Я знаю, что хочу знать, что я узнал»

ვიცო	მონდა ვიცოდე	ვისწავლე

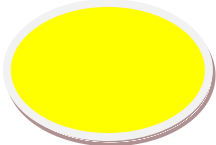
В первом столбце таблицы студенты пишут о тех знаниях, которые вы не знаете раньше, а во втором столбце пишете изучаемые вопросы. Речь шла о проблеме и в последнем столбе информации, полученной во время изучения темы. Эта деятельность помогает учителю активировать и оценивать знания учащихся и в то же время побуждает ученика получать новые знания. Вышеприведенная таблица заполняется на протяжении всего урока. Первая колонка заполнена изучением нового выпуска, во втором учебном процессе и после завершения третьего выпуска. Эта деятельность может использоваться учителем при работе как индивидуальной работы, групповой работы, так и супружеских пар. Инструменты оценки входа - входные и выездные билеты. На входных и выходных билетах учитель подготовил ряд вопросов (1 или 3), которые должны выполнить короткое (5-10 мин) время. Входные билеты используются в начале урока. Входные билеты получают информацию о знаниях и интересах студентов. Полученная информация позволяет нам внести изменения в урок. Билеты на выход используются в конце урока. С помощью этих билетов учитель получает информацию о понимании проблемы студентами, и информация, полученная на следующем уроке, запланирована. Билеты на вход и выход позволяют учителям получить важную информацию за короткое время и побудить учеников задуматься о своем собственном обучении, которое способствует высокому уровню интеллектуальных навыков. Разработка обучающего инструмента «светофоры» может использоваться на любом этапе обрезания.



- Когда ученики все понимают, они должны поднять зеленую карту.



- Когда у учеников есть проблема, они должны быть красной карточкой



- Когда у учеников есть какие-либо вопросы, им нужна помощь учителя, чтобы дать им желтую карточку.

Освещение инструмента помогает нам учить. Этот инструмент позволяет нам мгновенно реагировать на отзывы, полученные от

студентов. Например, Когда ученик не понимает поставленную перед ним задачу и поднимает красную карточку, учитель немедленно рекомендует ее. Однако использование «маяка» не означает, что ученики должны перестать громко читать. При использовании этого инструмента мы должны защищать настроение, чтобы ученики не должны «поднять светофоры» механически », Экспериментальные оценочные инструменты - это также «викторина» и «тест». Разница между «викторинами» и «тестами» - это количество подсказок и тип вопросов. Вопросы опроса и «тест» меньше количества вопросов. Вопросы викторины могут быть 5-10, а тест - 20-50. В то же время вопросы викторины закрыты, и тест закрыт и открыт. Викторина может быть связана с одним конкретным уроком или одним подмножеством.

Это дает нам возможность быстро оценить уровень понимания и понимания студентов. Тест может включать содержание материала, который преподавался в течение семестра или года. Учитель вопросов викторины может предоставить студентам проектор и отправить им только ответы на вопросы или задать вопросы викторины и ответы студентам по отдельности. Используя инструменты оценки, студент может наблюдать за собственным процессом обучения. В результате таких наблюдений он развивает чувство ответственности, навыки, необходимые для метакогнитивного и саморегулируемого обучения. Мы обсудили некоторые виды деятельности, которые мы часто используем в школьной практике. Однако следует отметить, что любая деятельность может быть эффективным инструментом оценки, если она помогает учащимся осознать свою слабость и сильные стороны, установить желаемый результат. Если учитель часто использует оценку, он увидит, что он дает очень хорошие результаты, поэтому эффективный способ улучшить академическую успеваемость учеников, что делает его повседневной практикой.

И почему мы должны использовать оценку? Практика показывает, что оценка развития способствует:

- Повысить мотивацию студентов к учебе и их участие в обучении.
- Помогите учащимся узнать, что они узнали, и как
- Поощрять математические аргументационные дискуссии у учеников.

В. Герман

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПОЛЕМІЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Обов'язковим для сучасної ділової людини, особливо для викладача вищої школи, є вміння компетентно обговорювати

проблеми, доводити й переконувати, відстоювати свою точку зору й спростовувати думку співрозмовника, тобто володіти полемічною майстерністю, мистецтвом спору.

Мистецтво спору пов'язане з еристикою. Термін «еристика» має давню історію. Він походить з грецької і означає «мистецтво сперечатися, полемізувати». Спочатку під «еристикою» розуміли сукупність прийомів, якими потрібно користуватися в суперечках, щоб одержати перемогу. У наш час значення цього терміна дещо змінилося. Еристика є інтегральним мистецтвом, що виникає на стику знань і вмінь, які формуються логікою, психологією, етикою й риторикою [1, с. 266].

Вважаємо, що в глобальному й національному вимірах розвитку вищої освіти *еристику* можна кваліфікувати як науковий напрямок досліджень, що розглядає логічні, семіотичні, психологічні, риторичні, етичні тощо характеристики спору як комунікативного процесу.

Отже, предметом еристики є спір – комунікативний процес, в якому наявне активне ставлення до точки зору співрозмовника, що виражене в її критичній оцінці. Термін «*спір*» сучасні словники трактують як словесне змагання: обговорення чого-небудь двома або кількома особами, в якому кожна зі сторін обстоює свою думку, свою правоту; процес обміну протилежними думками [1, с. 1172]. В академічних колах теорія й практика мистецтва спору не втратила своєї актуальності. Новий комунікативний простір потребує рівноцінних співрозмовників, які не залежать один від одного й можуть відстоювати в активних комунікативних процесах власну позицію.

Проте культура сучасного спору іноді не витримує жодної критики. Співрозмовники не можуть чітко висловити свою позицію, побудувати аргументацію, ефективно розкритикувати позицію опонента, знайти елементарні помилки як у своїх висловлюваннях, так і у висловлюваннях опонента, не володіють прийомами ведення спору тощо. У зв'язку з цим оволодіння мистецтвом спору стає одним з актуальних завдань для широкого кола фахівців (особливо педагогів), професійна діяльність яких пов'язана з впливом на людей через різноманітні види комунікацій.

Учасники спору повинні володіти полемічною культурою. *Полемічну культуру викладача вищої школи* трактуємо як глибоке знання ним предмета дискусії, розуміння суті публічного спору і його різновидностей, дотримання основних вимог культури дискусії, уміння довести висунуті положення і відкинути думку співрозмовника, ефективно використати полемічні прийоми. Процес спору знаходить своє виявлення в таких жанрах риторики, як дискусія, полеміка, дебати, суперечка. В академічному просторі переважають такі жанри спору, як дискусія й полеміка, тому з'ясуємо їх мовно-риторичні особливості.

Дискусії походять зі Стародавньої Греції. Значну увагу їм приділяли Сократ, Платон, Аристотель, які були переконані, що пізнання й розкриття сутності проблеми не можливе без урахування думки іншої людини. «У суперечці народжується істина», – заповів нащадкам Сократ. Саме з тих часів відомий метод «сократівської бесіди» (питань і відповідей) – метод діалогу в пошуках істини, який став сенсом життя відомого оратора [2, с. 106].

У середньовіччі організатором дискусії був лектор, який обирав тезу й заперечення, готував питання для обговорення. Кожен із учасників дискусії підтримував тезу аргументами й відповідав на питання. У Києво-Могилянській академії Ф. Прокопович та інші викладачі риторики давали такі поради до проведення дискусії: глибоко вивчити питання, переконатися в його істинності, дослідити точку зору опонента; під час дискусії дотримуватися миру й спокою, простоти й щирості, скромності й дружньої прихильності, почуття міри й такту [3]. Такі поради вважаємо актуальними й сьогодні.

Дискусія (з лат. *discussio* – дослідження, розгляд) – це публічне обговорення певної проблеми, питання з метою досягнення істини. Завдання дискусії в сучасному розумінні – з'ясування й порівняння різних точок зору, знаходження правильного рішення спірного питання, досягнення певної згоди учасників щодо дискутованої теми. Дискусію можна також кваліфікувати як своєрідний спосіб пізнання. На думку Г. Гейне, під час дискусії «один алмаз полірує інший».

Оскільки будь-яка істина має кілька сторін, то щодо неї може бути багато різних суджень. Може виникнути полеміка. Полеміка (з гр. *polemikos* – ворожий, войовничий) розуміємо як спір, в якому виявляється протистояння, протиборство сторін, ідей і думок; боротьба принципово протилежних думок з якогось питання, публічний спір з метою захисту, відстоювання своєї точки зору і спростування протилежної. Між полемікою й дискусією існує суттєва різниця. Якщо учасники дискусії, відстоюючи протилежні думки, намагаються дійти консенсусу, знайти спільне рішення, встановити істину, то мета полеміки – отримати перемогу над супротивником, відстояти й захистити власну позицію.

Кожен із учасників полеміки застосовує ті прийоми, які вважає за необхідні для досягнення перемоги й утвердження власної думки, погляду, позиції. Прийоми, які застосовуються в дискусії та полеміці, повинні бути коректними, етичними. Існує ряд *полемічних прийомів*, які не виходять за межі допустимих норм, але надають викладачеві, який їх знає, вагому перевагу.

1. Початкове визначення принципової позиції протилежної сторони. Це суттєво полегшить пошук потрібних аргументів, здатних переконати опонента.

2. Зіставлення висловлених опонентом тверджень з його фактичними вчинками. Використання цього прийому змушує опонента дотримуватися обережності у своїх висловлюваннях, що сприяє наданню йому протилежної аргументації.

3. Використання психологічних доводів. Наприклад, аргумент до слухачів, коли одна зі сторін прагне схилити присутніх при полеміці людей на свою сторону. Це чинить психологічний тиск на опонента. Також можна посилатися на загальноновизнаний авторитет, який висловлювався з обговорюваного питання.

4. Застосування іронії та гумору. Такий прийом здатний зруйнувати найміцніший захист, тому що будь-який з аргументів опонента може бути розвіяний влучним жартом.

5. Узяття ініціативи у свої руки, або атака питаннями. Якщо необхідно «розбити» аргументацію протилежної сторони, то потрібно ставити багато запитань, що обов'язково «оголить» слабке місце опонента.

Дозволимо собі надати *поради* викладачам щодо культури ведення дискусії та полеміки.

Ніколи не дискутуйте з приводу тем, понять, що є аксіомами. Такі теми не дають перспективи для розгортання думки, дискусія «захлинеться», опоненти не зможуть себе показати. Уникайте полеміки про те, чого добре не знаєте. Слід обирати теми, що «потребують роботи думки» (Аристотель). Пам'ятайте, що «будь-який спір буде успішним лише тоді, коли чітко визначений його предмет» (С. Ожегов), проте «найважче сперечатися ні про що, але саме в цих суперечках народжуються великі оратори, адвокати та політики» (С. Янковський).

Не підмінюйте тему полеміки й не дозволяйте опонентові це робити, якщо сперечаєтеся чесно. Упорядкуйте спочатку всі питання теми й послідовно обговорюйте кожне, виділяючи результат одним реченням, а потім з цих речень сформулюєте висновки.

Продумайте короткі, точні й «ударні» тези й аргументи. Тези формулюються за принципом актуального членування речення: тема (дане) – рема (нове). Найкращими аргументами є доказові положення, точні факти і цифри, конкретні явища, події, сенсації, приказки, дотепи.

Ніколи не викладайте відразу всі положення, тези чи аргументи. Виберіть одне, але добре сформульоване положення. Послідовно додавайте тези й аргументи, але завжди майте про запас, що сказати. Намагайтеся основні положення, поняття, дефініції, ознаки повторювати, підкреслювати в різних контекстах кілька разів для того, щоб ваша позиція запам'яталася й закріпилася.

Будьте уважними до опонента, запам'ятовуйте не тільки те, що він каже, а й те, що казав раніше. Помітивши суперечність, повертайтеся до раніше сказаного ним та вже забутого й методом

сократівської іронії «заженіть у кут»: ставте запитання, поки він не стане сам собі заперечувати.

Не намагайтеся все заперечувати. «Звичка заперечувати є хворобою розуму, яка іноді шкодить серцю» (Е. Бошен). Використайте прийом умовного схвалення, при якому можна погодитися з певними положеннями опонента. Станьте ніби на його позицію, але потім заперечте йому в найсуттєвішому.

Спростовуйте точку зору опонента трьома способами: спростовується теза, критикуються докази, доводиться недостовірність прикладів, фактів. Виявляйте принциповість, але не впертість, не допускайте переходу «на особистості».

Завжди починайте дискусію чи полеміку приємним і спокійним тоном, щоб був простір для підвищення тону, але ніколи не підходьте до межі, не зривайтеся на крик. У розпалі полеміки, коли можуть злетіти з вуст недобрі слова, негайно зупиніться. Уникайте ситуацій «з'ясування стосунків». Пам'ятайте, що після будь-якого конфлікту з опонентом доведеться налагоджувати стосунки. «У суперечках як на війні: слабка сторона розпалює вогнище і влаштовує сильний шум, щоб супротивник вирішив, ніби вона сильніша» (Д. Свіфт); «Хто роздуває полум'я сварки і ворочає головешки, той не повинен скаржитися, що іскри потрапляють йому в обличчя» (Б. Франклін).

Будьте завжди готовими не тільки до кроку вперед, але й до кроку назад, не соромтеся вибачитися, перепросити, бо «обережність у словах вища за красномовство» (Ф. Бекон); «Повага до чужих переконань є не тільки ознакою поважності до особистості, але й ознакою широкого розуму» (С. Поварнін).

Продумайте тактику відступу, відкладання на потім – на випадок неуспіху чи поразки (*сьогодні справді ще не час, але...; ми до цього ще повернемося іншим разом, а зараз...; ви самі з часом переконаєтеся...*). У разі поразки поведіться гідно й скажіть: *хотів переконатися в тому, що Ви фахівець; Ви змогли мене переконати; я поступаюь Вам, залишаючись при своїх переконаннях тощо*).

Отже, всі подані поради вважаємо своєрідними етапами формування полемічної культури викладача вищої школи, яка виявляється в умінні ведення дискусії та полеміки. І головне: «У світі існує тільки один спосіб узяти верх у суперечці – ухилитися від неї» (Д. Карнегі).

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник української мови / укл. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2002. 1440 с.
2. Герман В. Риторична культура вчителя в академічному просторі: навч. пос. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 190 с.
3. Прокопович Ф. Філософські твори: у 3-х т. Київ, 1979. Т. 1.

Г. Грибан

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Т. Білоскаленко

Житомирський автомобільно-дорожній коледж

Національного транспортного університету

О. Скорий

Житомирський національний агроекологічний університет

ІННОВАЦІЙНІ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

Розмаїття нового фактичного матеріалу, який отримується із зарубіжних літературних джерел, інтернету, телебачення, преси, нових українських науково-теоретичних видань тощо вимагає ретельного і доброякісного аналізу не лише у порівнянні і визначенні ефективності нових засобів і методів з вітчизняними, але й узагальнення та осмислення їх на новому теоретичному рівні, з урахуваннями майбутньої професійної діяльності студентів.

Важливий вклад у розробку інноваційних підходів до організації навчання та проектування системи освіти внесли: Л. І. Даниленко, О. А. Дубасенюк, В. Г. Кремень, В. С. Лазарев, Д. В. Чернілевський; в інноваційні педагогічні технології: Г. П. Грибан, І. М. Дичківська, О. Т. Кузнецова, О. М. Пехота, К. В. Прогтенко, С. О. Сисоєва; в розробку інноваційної педагогічної діяльності: Н. В. Кузьміна, М. М. Скаткін, В. А. Сластьонін та ін.

Інноваційну спрямованість фізкультурно-оздоровчої діяльності зумовлюють соціально-економічні перетворення в суспільстві, які потребують відповідного оновлення освітньої політики в навчальних закладах. Поняття «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологічний підхід», «педагогічні інновації» зустрічаються досить часто у науковій і методичній літературі. Вони використовуються для опису різних авторських методик, нетрадиційних педагогічних систем та підходів до організації навчального процесу [5].

Під інноваційною освітньою технологією розглядається цілеспрямована система дій з розробки ієрархії навчальних цілей та завдань, направлених на визначення раціональних способів їх досягнення у вигляді конкретних результатів навчання. Інноваційним освітнім технологіям притаманні: ідейна новизна, наукова обґрунтованість, чітка структура понять, творча відтворюваність, оптимальність затрат часу викладачами та студентами на їх упровадження. При цьому головною рушійною силою інноваційної діяльності є викладач, оскільки від нього значною мірою залежать упровадження і поширення нововведень. Викладач має широкі можливості і необмежене поле діяльності, оскільки на практиці

переконається в ефективності нових методик навчання і може коригувати їх, проводити детальну структурування досліджень навчального процесу, створювати нові методики.

Доведено, що ефективність впливу на студентів в процесі навчальних занять в значній мірі залежить від авторитету викладача, його характерологічних, особистісних і ділових якостей та підготовленості, серед яких найважливішими вважають студенти є: доброта, уважність, професіоналізм, терплячість, справедливість, фізична підготовленість, чесність, витримка, стриманість, дотепність [2, с. 20].

В останні роки діяльність кафедр фізичного виховання, відношення керівництва університетів та державних структур до фізичного виховання як навчальної дисципліни показує, що не тільки педагогічні інновації не знаходять подальшої реалізації, а взагалі є намагання зруйнувати систему фізичного виховання студентів. Комплекс причин свідчить про несформованість у викладачів кафедр фізичного виховання та їх керівників потрібної морально-психологічної атмосфери, тобто – створення в освітніх закладах інноваційного фізкультурно-оздоровчого середовища. Відсутність такого середовища спричиняє методичну невідповідність викладачів кафедри, недостатню їх поінформованість щодо педагогічних нововведень. Натомість ряд провідних університетів України створює сприятливе інноваційне середовище (видання науково-методичної і навчальної літератури, фахових журналів, проведення науково-практичних конференцій, створення нових умов для забезпечення фізкультурно-оздоровчих занять тощо), що дає змогу зберігати фізичне виховання як важливу дисципліну у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Серед різноманітності функцій фізичного виховання в освітніх закладах як навчального предмету в системі підготовки спеціалістів для різних галузей України розглядається одна, пов'язана з адаптацією студентів до майбутньої професійної діяльності, яка потребує певної фізичної і психологічної підготовки організму студентів, подолання негативних впливів навколишнього середовища [3, с. 210]. Тому у сфері фізичного виховання вченими розробляються підходи до здійснення освітніх, оздоровчих, рекреаційних, реабілітаційних, коригувальних технологій навчання. Технологія у фізичному вихованні – це система біологічних, медичних, технічних, педагогічних та інших способів і засобів зміни стану рухової функції та якостей організму у процесі занять фізичними вправами, яка оснований на знаннях про методи і прийоми здійснення корекційно-профілактичних, кінезотерапевтичних, освітньо-виховних і рекреаційних заходів. Технології, коригуючи здоров'я, – це організація педагогічного процесу, яка базується на виборі і реалізації таких інтенсивностей, обсягів і напрямків педагогічного впливу, які є адекватними поточному стану рухової функції, просторовій

організації тіла та мають на меті виправлення наявних відхилень стану здоров'я людини [4].

Відповідно методика фізичного виховання студентів, віднесених до спеціальної медичної групи відрізняється від методики занять студентів основного навчального відділення не лише величиною фізичного навантаження, а якісно іншою руховою активністю. Одним із досить ефективних засобів підвищення якості навчального процесу у спеціальному навчальному відділенні є встановлення чіткої системи оцінювання студентів, визначення критеріїв отримання заліку з фізичного виховання. При цьому необхідно знати, що система оцінювання повинна бути гуманною, неприпустима дискримінація особистості, обмеження її гідності у зв'язку з різним рівнем фізичних можливостей. Центром уваги викладача стають не результати в тестах фізичної підготовки, а рівень відношення студентів до цього виду діяльності, рівень сформованої мотивації, потреба в заняттях фізичними вправами після отримання заліку [6, с. 181].

Інноваційні педагогічні системи, зокрема, і методичні системи фізичного виховання, які будь-які живі організми, мають свої життєві цикли. Ці цикли складаються з таких етапів, які відповідають логіці історичного розвитку: 1) розробка й народження нової системи; 2) модернізація розробленої системи; 3) старіння традиційної системи; 4) розробка нової системи й заміна старих принципів, методів, засобів тощо.

Тому викладачі кафедр фізичного виховання повинні бути готовими як до нових реалій і тенденцій суспільного розвитку, так і до нововведень у сфері змісту, форм і методів фізичного виховання. Інновації характеризують професійну діяльність кожного викладача. Інновації не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу й узагальнення педагогічного досвіду. Вони є суттєвим діяльним елементом розвитку освіти взагалі та реалізації конкретних завдань як у навчально-виховному процесі, так і в удосконаленні фізичного виховання як окремого навчального предмета.

Розглядаючи структуру особистості студента, йдучи шляхом його формування і виховання, можна стверджувати, що структура включає стійкі об'єктивні і суб'єктивні соціальні якості індивіда, що виникають і розвиваються в процесі навчальної (інноваційної) діяльності, а також під впливом соціального середовища. Значна частина соціальних якостей особистості студента характеризує рівень його духовності. Тому в структурі особистості студента необхідно виховувати і розвивати такі складові: потреби, інтереси, мотиви, знання, волю та духовну чуттєвість, культурні цінності суспільства, здатність до творчої діяльності, орієнтації, світогляд, віру, переконання, ідеали та інші духовні регулятори поведінки та діяльності людини [1, с. 8–9].

Тому зміна організаційно-змістового компонента педагогічного процесу, пов'язаного з упровадженням інноваційних технологій, потребує розробки нової методичної бази, яка має враховувати специфіку нововведень у навчальний процес. Невід'ємною частиною розробки такого методичного забезпечення є педагогічне проектування. Високий рівень педагогічного проектування передбачає одночасно універсальність і деталізацію педагогічного процесу, вивчення загальних і приватних питань функціонування методичної системи незалежно від конкретної технології навчання, яка буде використана на практиці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грибан Г. П. Духовний розвиток особистості студента в процесі фізичного виховання. Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць. Вінниця. 2006. С. 6–10.
2. Грибан Г. П. Технологія формування фізкультурно-оздоровчих компетентностей у студентів засобами особистісно-орієнтованого підходу до фізичного виховання. Фізична культура, спорт та здоров'я нації: зб. наук. праць. Вип. 2. Житомир: Вид-во ФОП Євенок О.О. 2016. С. 18–25.
3. Грибан Г. П., Опанасюк Ф. Г. Теорія адаптації і законормірності її формування у процесі фізичного виховання. Наук.-теорет. збірник. Вісник Державної агрокол. акад. України, № 1, 2000. С. 210–218.
4. Лапутін А. М., Кашуба В. О. Кінетика тіла людини: навчальна програма для вузів фізичного виховання та спорту. К.: Науковий світ. 2003. 13 с.
5. Мартинюк О. Інноваційні технології в фізичному вихованні студентської молоді. Спортивний вісник Придністров'я: наук.-теорет. журнал Дніпропетров. держ. інституту фіз. кул. і спорту. № 2. 2006. С. 113–116.
6. Тимошенко О. В., Грибан Г. П., Краснов В. П. Аналіз причин низького рівня фізичного стану студентів спеціальних медичних груп. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. Вип. 139. Т. I. Чернігів: ЧНПУ. 2016. С. 180–182.

О. Гулей

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ОСНОВ ВИГОТОВЛЕННЯ КЕРАМІЧНИХ ВИРОБІВ У ГЛИНСЬКІЙ ХУДОЖНЬО- КЕРАМІЧНІЙ ШКОЛІ

Навчання у Глинській художньо-керамічній школі, фінансування якої проводилося із казенних установ, було безкоштовним (як стверджує Є. Кочерженко) [5]. До 1908 року школа функціонувала без навчальної програми, виключно як практична майстерня, в якій учні засвоювали навички ручного вільного формування і формування за допомогою гончарного круга, що здійснювалося у гіпсові форми. Для засвоєння технології оформлення посуду практикувалося навчання копіюванню мотивів декору за зразками [2].

Як стверджує Л. Овчаренко, на початку ХХ століття Глинська керамічна школа мала два великих одноповерхових цегляних будинки. В одному з них мешкали директор (першим директором був А. Реріх) і вчителі, а другий був інтернатом для учнів. Навчальні і виробничі дерев'яні корпуси стояли окремо, там розміщувалися класи, лабораторії, майстерні для практичних робіт, музей, склади для сировини й палива, готових виробів. Для обпалу було влаштовано дві печі по 5,0 м куб. і дві малі муфельні печі по 0,5 – 2,0 м куб. з великим цегляним димарем [3]. Важливо зазначити, що під час трирічного навчання в школі проводились уроки з малювання, скульптури, гіпсово-модельної справи, креслення, хімії, фізики, загальноосвітніх дисциплін, а також, практичні роботи у лабораторіях з технології кераміки і, навіть, з аналітичної хімії. Щодня учні були присутніми на теоретичних заняттях (чотири години) і стільки ж на практичних, де студенти вивчали режим сушіння та випалу, практикувалися відливати посуд у формах за допомогою шлікерної маси; вчилися виготовляти гіпсові форми для тиражування керамічних виробів. Це були кахлі, черепиця, облицювальна плитка, вази, посуд. На гончарних станках навчалися виточувати різноманітний індивідуальний посуд на замовлення і розмальовувати його ангобами й кольоровими поливами [5].

Варто вказати, що починаючи від 1909 року, коли Глинську майстерню було реорганізовано в «Школу інструкторів з гончарного виробництва», заняття відбувалися згідно з «Програмою», ухваленою земськими зборами та Головним Управлінням Землевлаштування і Землеробства (Санкт-Петербург). Вказана програма передбачала трирічний курс навчання з обов'язковим вивченням не тільки практичних, а й теоретичних дисциплін. До розробки «Програми» були залучені знавці керамічного виробництва: завідувач майстернею А. Гофман, який здобув освіту за кордоном, та запрошений зі столиці консультант (інструктор), професор О. Соколов. До курсу обов'язкового теоретичного навчання входили: неорганічна хімія з лабораторними аналізами досліджень силікатів та їхніх сполук, мінералогія з геологією, керамічна технологія, а також загальноосвітні предмети. На практичних заняттях вивчали видобування та сортування глини, її обробку та приготування для формування й відливання; приготування кольорових мас, ангобів та глазури, а також, послідовність виготовлення гіпсових форм для оздоблення різноманітних виробів [4].

Для вдосконалення технологічних основ художньої кераміки до викладання в Глинськ були запрошені з Будянської фарфорово-фаянсової фабрики М. Кузнецова фахівці В. Марков та П. Забелло [3]. Цей факт є свідченням того, що в організації навчання у Глинській керамічній школі гостро відчувалася нестача висококваліфікованих кадрів.

На початок ХХ століття у Глинській художньо-керамічній школі навчалося 60 студентів віком від 15 до 30 років під наглядом інструкторів різного фаху. Випускник школи П. Іванченко згадував «Дуже цікаво, що Гофман був директор школи і одноразово викладав керамічну технологію, керував практичними лабораторними роботами з учнями, сам був касир, завгосп, завідував аналітичною лабораторією і займався заготовкою різноманітних матеріалів для лабораторного навчання, матеріалом для робіт у майстернях і паливом. Єдиним помічником по господарству був у його дід за прізвиськом Триндя, який зимою топив штук десять печей у всій школі, а вдень дрімав у класі біля печі і час від часу спостерігав за нами» [1].

Цікавим, на наш погляд, є той факт, що директор А. Гофман і деякі інструктори не розуміли української мови. Всі предмети викладали російською і це не подобалося багатьом учням. Вчителі, які володіли українською мовою, мали великий авторитет серед учнів. Один із них – Й. Білоскурський (1883–1943) був вихованцем Коломийської керамічної школи [1]. Протягом 1908–1914 рр. він працював заступником директора школи. За його сприяння була затверджена трирічна програма навчання з практичними заняттями, що передбачали добування та сортування глини, її обробку та приготування для формування, відливання, а також засвоєння рецептури і технології кольорових мас, ангобів, полив, виточування гіпсових форм для виготовлення різноманітних форм посуду тощо [5]. Науковець Р. Шмагало наголошує, що саме Й. Білоскурський запровадив у Глинську техніку гравірування по побіленому черепку не ігноруючи місцевих традицій [6].

Важливо вказати, що події 1917 року змусили директора А. Гофмана покинути школу. У цей час місцевий житель С. Зінов'єв (1885–1943), який ще до війни 1914 року закінчив Харківський університет, повернувся із фронту і прийшов до керамічної школи працювати викладачем мінералогії. Його батько, М. Зінов'єв, художник, був учителем малювання. Був запрошений на викладацьку роботу і місцевий житель Я. Манько, який займався народною скульптурою (до революції навчався у Москві) [3; 5]. Варто зазначити, що керівництво керамічною школою у 20-х рр. ХХ століття почала здійснювати шкільна рада, отримуючи розпорядження від місцевої влади.

На початку 1918 року з Києва до Глинська направили на роботу художника Л. Крамаренка (1888–1942), який став завідувачем реорганізованої Глинської художньо-керамічної школи, а у 1920 році його було переведено викладачем до Межигір'я, що на Київщині [2].

Відтак, у першій третині ХХ століття у закладі працювали українські майстри: Л. Крамаренко, С. Зінов'єв; викладали керамісти-росіяни з Будянського фаянсового заводу – В. Марков і П. Забелло, фахівці-німці: Гофман, Ульріх, Біфельд та Реріх. Таким чином, можемо

констатувати, що основним завданням вдосконалення технологічних основ виготовлення керамічних виробів у Глинській художньо-керамічній школі за весь період її існування був пошук висококваліфікованих кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заїка А. На тлі Межигірських круч. Київ: А+С, 2016. 510 с.
2. Кочерженко Є. Глинська керамічна школа. Північне Лівобережжя та його культура XVIII – поч. XX століття: тези доповідей та повідомлень наукової конференції, присвяченої 100-річчю від дня народження історика мистецтва Ф. Ернста (1891–1949). Суми, 1991. С. 78–80.
3. Овчаренко Л. Гончарні школи містечка Глинськ Роменського повіту Полтавської губернії (кінець XIX – початок XX століття). Український керамологічний журнал: Етнографія гончарства, 2004. №1 (11). С. 119–132. 46
4. Федевич Л. Не святі ж горшки ліплять (Роменські замальовки) / Сходини. 2004. № 6. С. 8.
5. Федевич Л. Роль художнього музею у вивченні, збереженні та розвитку традиційного народного мистецтва. Історія Глинської художньо-керамічної школи. Художній музей: збірник статей і матеріалів. Суми: Університетська книга, 2005. С. 37–50.
6. Шагал Р. Мистецька освіта в Україні середини XIX – середини XX ст. Структурування, методологія, художні позиції. Львів: Українські Технології, 2005. 528 с.

А. Лугова

Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Проблема модернізації освітнього процесу тісно пов'язана з упровадженням у систему освіти компетентнісного підходу та формуванням професійних компетентностей, однією з яких є дослідницька. У Великій Хартії університетів проголошено принцип невіддільності досліджень від навчання: викладання та дослідницька робота в університетах мають бути неподільні для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням [3]. Повною мірою це стосується майбутніх учителів іноземних мов, їх фундаментальна теоретична підготовка та високий рівень практичних умінь повинні доповнюватись проведенням наукових досліджень та їх застосуванням на практиці.

Закон України «Про вищу освіту» [4] також визначає, що наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти (ЗВО) є невід'ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти. Проведення наукової і науково-технічної діяльності університетами, академіями, інститутами є обов'язковим. Для успішного

проведення наукової діяльності у ЗВО обов'язковим є проведення спільних наукових досліджень, експериментальних та інноваційних розробок, участь у створенні науково-навчальних, науково-дослідних об'єднань, інноваційних структур та інших організаційних форм кооперації. Науково-дослідницька діяльність неможлива без організації наукових, науково-практичних, науково-методичних семінарів, конференцій, олімпіад, конкурсів, науково-дослідних, курсових та інших робіт учасників навчально-виховного процесу.

Із появою в Україні перших дослідницьких університетів реалізація поставлених завдань набула нових перспектив. Наголошено, що процес підготовки магістрів загалом вимагає формування в них дослідницької компетентності, педагогічна цінність якої полягає в актуалізації творчого потенціалу особистості, формуванні ціннісних орієнтацій саморозвитку, підвищення професійного статусу як майбутнього професіонала [1].

Проблема підбору та підготовки професійних кадрів, чиї знання та вміння (компетенції) відповідають сучасним вимогам, є досить актуальною на даному етапі у більшості країн світу. Це у повній мірі стосується питання підготовки вчителів іноземних мов. У зв'язку з цим виникає питання професійних стандартів. Під професійним стандартом педагогічної діяльності ми розуміємо систему вимог до якостей (компетентностей) суб'єкта діяльності, які в своїй цілісності забезпечують успіх у педагогічній діяльності. Ці якості відображаються в знаннях, уміннях, здібностях, особистих характеристиках педагога, які в своїх інтегральних проявах лежать в основі професійної компетентності.

Професійна компетентність учителя іноземних мов – це здатність здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на досить високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів. Це готовність до педагогічної діяльності, яка визначається як характеристика потенційного стану вчителя відносно його професійної діяльності.

Мобілізація всіх психофізичних систем людини, що забезпечують ефективне виконання професійних дій. Озброєність людини необхідними уміннями, навичками та знаннями для успішного їх виконання. Говорячи про формування професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, головним завданням професійно-педагогічної підготовки спеціалістів слід вважати формування дослідницької компетентності.

Отже, формування дослідницької компетентності у системі професійних компетентностей майбутніх фахівців є одним з першочергових завдань, що стоять перед сучасною вищою освітою.

У психолого-педагогічних дослідженнях проблему підготовки майбутніх педагогів ЗВО до науково-дослідницької діяльності

різнобічно висвітлено в роботах В. Андрущенка, З. Борисової, С. Гончаренка, П. Дмитренка, О. Дубасенюк, І. Зязюна, Є. Кулика, О. Пехоти, Ю. Риндіної, В. Романчикова, В. Сидоренка, С. Сисоєвої, Є. Спіцина, В. Тихонова, О. Чугайнової, Л. Шовкун, В. Климентьєва, С. Лукашенко, А. Губайдуллін, І. Бец, Г. Скорнякова, Л. Бурчак, Л. Абдулова, З. Апазаова, В. Борисова.

Проаналізувавши визначення поняття дослідницької компетентності, ми за основу беремо визначення А.Хуторського, який розглядає дослідницьку компетентність як складову частину пізнавальної компетентності, яка включає елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності, способи організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, яка слугує компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку [6, с. 55-61].

Із урахуванням вищевикладених теоретичних положень, особливостей формування дослідницької компетентності визначаємо *дослідницьку компетентність* майбутніх учителів іноземних мов як цілісну, інтегративну властивість особистості, що поєднує в собі знання, вміння, науковий досвід, особистісні цінності та якості (креативність, творче мислення, уяву, спостережливість) дослідника, наявність дослідницьких умінь (бачити й вирішувати проблеми на основі формулювання й обґрунтування гіпотез, ставити мету й планувати діяльність, добирати й аналізувати необхідну інформацію, обирати найбільш оптимальні методи, здійснювати експеримент, надавати результати досліджень) й виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність.

Ефективність професійної діяльності вчителя іноземних мов визначається не тільки високим рівнем мовної та методичної підготовки викладача. Не менш значущою видається нам здатність педагога визначати коло проблем у сфері філології чи методики викладання іноземної мови, проводити дослідження актуальних проблем та впроваджувати результати дослідження в навчально-виховний процес. З огляду на вищевикладене особливої актуальності набуває проблема інтеграції науково-дослідної роботи у процес фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Інтеграція науково-дослідної роботи в навчально-виховний процес передбачає формування у студентської молоді науково-дослідницької компетентності як невід'ємної складової професійної культури майбутніх філологів [5].

Отже, дослідницька компетентність – це цілісна, інтегративна властивість особистості, що поєднує в собі знання, вміння, науковий досвід, особистісні цінності та якості, наявність дослідницьких умінь й виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність. Науково-дослідницька робота студентів є важливим

чинником у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, яка забезпечує отримання студентами необхідних навичок дослідницької діяльності, що, у свою чергу сприяють формуванню професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко, Л. І. (2017). Діагностика сформованості дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 7, 11-18.
2. Велика хартія університетів. Режим доступу: http://www.edupolicy.org.ua/files/Magna_Charta_Universitatum.pdf.
3. Вінник, М. О. (2016). *Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх інженерів-програмістів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу* (автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Херсон.
4. Закон України «Про вищу освіту». (2014). Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Мацько, Д. С. (2016). Формування науково-дослідницької компетентності – складової професійної культури майбутніх учителів іноземної мови як провідна мета національної системи освіти України. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 20(1), 317-332.
6. Хуторской, А. В. (2003). Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2, 58-64.

С. Луценко, Л. Івашина

КЗ «Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»

ОСОБЛИВОСТІ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

На сучасному етапі розвитку суспільства заклади освіти знаходяться на етапі пошуку ефективних шляхів розвитку, підготовці до успішної конкуренції в сучасному світі. Кожен керівник мріє, щоб його підлеглі наполегливо працювали, здобуваючи знання, самостійно шукаючи відповіді на питання, що ставить перед ними життя. Але всі мрії марні, якщо керівник навчального закладу сам не живе за принципом “учитися постійно”.

Основним напрямом удосконалення рівня професійної компетентності педагогів є професійне самовдосконалення шляхом цілеспрямованої самоосвітньої діяльності. Тому на сьогоднішній день головним завданням є питання розвитку самоосвіти й саморозвитку менеджерів освіти.

Питання самоосвітньої компетентності менеджерів освіти стає все більш актуальним, оскільки є безперервним, організованим процесом розвитку та збагачення культури керівників на основі сформованих в нього освітніх потреб.

Мета статті – проаналізувати самоосвітню компетентність менеджерів освіти.

Проблеми самоосвітньої компетентності, а також напрями їх рішення вивчені і представлені в роботах А. Дістервега, Е. Зеєра, Я. Коменського, Д. Локка, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського, та інших. У своїх працях ці науковці визначають загальні шляхи формування готовності до неї. Окремі характеристики поняття «самоосвітня діяльність» виокремлено в роботах А. Громцевої, М. Данилова, Г. Єльнікова, Г. Закірова, Н. Іванової, Н. Кузьміної, П. Підкасистого, М. Скаткіна та інших.

Компетентнісний підхід визначає одну з важливих складових якості сучасної освіти, тому поняття "компетентність менеджерів освіти" розглядається нами як високий рівень знань, умінь та здатностей за допомогою функціональних можливостей управлінської підсистеми забезпечувати ефективне управління.

Науковці визначають компетентність як здатність успішно розв'язувати комплексні завдання в конкретному контексті. Компетентна або ефективна дія передбачає мобілізацію як знань, когнітивних і практичних навичок, так і соціальних та поведінкових компонентів, таких як: відносини, емоції і мотивації. Як стверджує Г. Єльнікова, «компетенція — це поняття, яке стосується роботи і характеризує сферу професійної діяльності, у якій працівник є компетентним. У той час як компетентність — це поняття, яке стосується людини, розкриває аспекти її поведінки і забезпечує професійно якісне виконання роботи» [5].

Менеджер освіти – це: високого рівня професіонал, освітній лідер, талановитий організатор педагогічної взаємодії, що володіє творчими й організаторськими здібностями, професійно керує педагогічним колективом відповідно до мети, забезпечує конкурентоздатність освіти, проводить маркетинг освітніх послуг, налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю, як креативна особистість займається оперативним упровадженням інновацій у практику діяльності закладу [2].

Самоосвітня компетентність менеджерів освіти являє собою складову професійної компетентності, її специфіка полягає в тому, що суб'єкт і об'єкт освіти виступають в одній особі. Водночас вона базується на вимогах суспільства і є результатом роботи, що виступає у самовдосконаленні в особистісному та професійному плані та розширенні і поглибленні своїх теоретичних знань, удосконалення професійних навичок [6].

Зазначимо, що самоосвітня компетентність менеджерів освіти передбачає оволодіння знаннями про сутність і принципи системи управління освітньою установою, про основні наукові школи,

напрямки, концепції освіти, освітні процеси, знаннями основ планування та прогнозування розвитку освітніх систем, функцій управління; умінням правильно і вчасно приймати управлінські рішення тощо. Самоосвіта — самостійний, системний, усвідомлено спрямований пошук нових знань, накопичення культурних цінностей завдяки постійній творчій роботі, що спрямована на здійснення життєвих і професійних планів людини. Самоосвіта ефективна у випадку, коли людина займає активну позицію суб'єкта освітнього процесу; здатна до якісного перетворення власної діяльності у предмет самовдосконалення власної особистості й до оцінювання способів діяльності, контролю за результатами, зміни прийомів тощо.

На нашу думку, менеджер освіти в сучасних умовах зобов'язаний уміти ставити завдання, аналізувати ситуацію, вирішувати проблеми, оцінювати навчальний процес, оцінювати досягнутий рівень у вирішенні завдань, займатися самоосвітньою діяльністю і подавати приклад своїм підлеглим.

Таким чином, самоосвітня компетентність – це потреба, яка захищає особистість від інтелектуального зубожіння, це процес пізнавальної діяльності, це удосконалення будь-яких якостей людини. Її можна розглядати як активну, саморегульовану, професійну, пізнавальну діяльність, спрямовану на самовдосконалення, саморозвиток і самореалізацію, як необхідну умову їх професійної діяльності. Проблема дослідження самоосвітньої компетентності менеджерів освіти – складний і тривалий процес формування освіти, оскільки саме від керівника, його знань, вмінь залежить якість змін, які чекають на заклади освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бишоф А. Самоменеджмент. Эффективно и рационально / Анита Бишоф, Клаус Бишоф; [пер. с нем. Д. А. Пергамент]. – 2-е изд., испр. – М. : Омега-Л, 2006. – 127 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) [уклад. і голов. ред. В. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с. Добротворский И. Л. Самоменеджмент: Эффективные технологии: практическое руководство для решения повседневных проблем / И. Л. Добротворский. – М. : Приор-издат". – 272 с.
3. Захарченко Г. Тайм-менеджмент. – СПб.: Питер, 2004. – 128 с. Кинан К. Самоменеджмент / К. Кинан ; [пер. с англ. Л. В. Квасницкой]. – М.: Эксмо, 2006. – 80 с.
4. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента : учеб. пособие / Н. П. Лукашевич. – 2-е изд., испр. – Киев : МАУП, 2002. – 360 с.
5. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : моногр. / Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов [та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. – К. ; Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.
6. Чайка Г. Л. Самоменеджмент менеджерів : навч. посіб. / Г. Л. Чайка. – К. : Знання, 2014. – 422 с.

Т. Максименко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С Макаренка

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ

Розвиток вищої професійної освіти в Україні залежить від багатьох чинників, зокрема: державної політики в цій галузі освіти; урахування світових тенденцій у науково-технічному поступі різних галузей виробництва; якості стандартів; науково-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців; створенні необхідної матеріально-технічної бази закладів вищої освіти. Відповідно особливого значення набуває загальнокультурна підготовка фахівця, формування гуманності особистості, як основи її всебічного розвитку, становлення її громадянської позиції, здатності до відповідальних дій, співробітництва з іншими людьми, що, нарешті, приведе до інтеграції суспільства, що забезпечить високий адаптаційний потенціал випускників закладів вищої освіти України.

Наявність програмних засобів дозволить студентам здійснювати рефлексивну діяльність і усвідомлювати в реальному часі рівень свого професійного прогресу в розвитку основ педагогічної майстерності. Це допомагає диференціювати навчальний матеріал за рінями складності, створювати засобами інтерфейсу позитивний емоційний фон для роботи студента з інформаційними засобами навчання.

Одним з видів застосування сучасних інноваційних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця є інформаційні засоби навчання, для успішного і цілеспрямованого використання яких викладачі закладів вищої освіти повинні знати їх дидактичні можливості та принципи функціонування.

Тому, слід наголосити і про значну користь змішаної форми навчання, у якій головну роль відіграє безпосередня комунікація студента із ментором (викладачем), що допомагає кращому засвоєнню матеріалу, має пояснювальну і наочну функцію. Також треба не забувати про те, що ця форма втілює у життя принцип єдності теорії з практикою (зв'язок теорії з життям), що при використанні лише електронного дистанційного навчання буде неможливим.

Вперше основні принципи змішаного навчання застосовувалися ще в шістдесятих роках ХХ століття в корпоративній і вищій освіті, але сам термін був вперше використаний в 1999 році, коли американський Інтерактивний Навчальний Центр розпочав випуск програмного забезпечення, призначеного для викладання через Інтернет.

На відміну від багатьох інших педагогічних технологій, змішане навчання не має конкретного авторства і складалося багато в чому

спонтанно, в результаті численних спроб змінити існуючі методи і принципи навчання. Така спонтанність і багатofакторність розвитку змішаного навчання викликає складності при аналізі даної технології, які починаються зі спроб сформулювати чітке визначення.

Наведемо визначення змішаного навчання:

«Змішане навчання – це поєднання навчальних методів» (Bersin & Associates, 2003).

«Змішане навчання – поєднання онлайн- і очного навчання» (Reay, 2001).

У 2006 р. в статті «Довідник змішаного навчання» (Bonk, 2006) з'явилось перше досить чітке визначення змішаного навчання, що відображає його основні особливості: «Змішане навчання – це система навчання, заснована на поєднанні очного навчання (навчання віч-на-віч) і навчання комп'ютерними засобами».

При реалізації моделей змішаного навчання можливе використання різноманітних типів цифрових освітніх ресурсів і онлайн-сервісів:

– системи управління навчанням (LMS, Learning Management System, наприклад, Moodle, Edmodo і ін.);

– цифрові колекції навчальних об'єктів (наприклад, Єдина Колекція Освітніх Ресурсів);

– навчальні онлайн-курси (наприклад, онлайн-курси «Мобільної Електронної Школи);

– інструменти для створення і публікації контенту і навчальних об'єктів (наприклад, конструктор тестів 1С);

– інструменти для комунікації і зворотного зв'язку (Mirapolis, Скайп, Google-чат і ін.);

– інструменти для співпраці (наприклад, Google Docs, Word Online і ін.);

– інструменти для створення спільнот (соціальні мережі);

– інструменти планування навчальної діяльності (електронні журнали, органайзери).

У змішаному навчанні можуть бути використані як готові цифрові ресурси, так і створені самими вчителями. При цьому перевагу краще віддавати комплексним електронним ресурсів, які суміщають в собі навчальний контент, який відповідає вимогам надмірності, і інструментарій для організації навчальної діяльності.

Змішана модель навчання надає студентам нові можливості по вивченню дисциплін – можна не тільки в будь-який час переглянути необхідний матеріал в режимі онлайн, але і пройти тестування, перевірити свої знання з предмету, ознайомитись з додатковими джерелами, які точно відповідають пройдених тем. Система

дистанційного навчання в змішаній моделі дозволяє також використовувати різні додаткові елементи при вивченні дисциплін – аудіо і відео записи, анімації та симуляції. Дана система має форум і вбудований e-mail, що дозволяє спілкуватися з одногрупниками з дому, а також спілкуватися з викладачем і задавати всі необхідні питання, не чекаючи лекцій.

Таким чином, впровадження змішаного навчання в педагогічний процес має бути тісно пов'язане як із фундаментальними (класичними) педагогічними принципами, так із інноваційними інформаційними технологіями, які мають доповнювати одне одного та працювати у тісному взаємозв'язку.

О. Пальчик

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ СПІЛЬНОТ

Для успішного розвитку конкурентоспроможної Європи, її інноваційного потенціалу, створення суспільства знань, означеного Стратегією «Європа 2020» (Europe 2020) [5], є необхідною наявністю високоосвічених і добре підготовлених працівників. Підготовка кваліфікованих кадрів, яка відповідала би сучасному ринку праці, є однією зі складових і запорукою успішного розвитку будь-якої держави. Формування навичок XXI ст. починається у школі і триває впродовж усього життя. У сучасних умовах ІКТ – компетентність стає однією з основних вимог ринку праці, підготовка майбутніх викладачів до успішного майбутнього – вимогою часу, що підтверджується різними аналітичними даними.

Цифрова або ІКТ-компетентність, як одна з восьми ключових компетентностей, визначається європейськими інституціями як упевнене і критичне використання ІКТ для роботи, навчання, саморозвитку та участі в житті суспільства. Вона має відношення до цифрової та медіа-грамотності, які складаються зі здатності вміти використовувати цифрові медіа та ІКТ, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа і медіа контенту, а також вміти ефективно спілкуватися в різноманітних контекстах. ІКТ-компетентність, на думку європейських освітян, більша, ніж навички з володіння ІКТ. Більшість майбутніх викладачів, які вже мають ІКТ навички, не завжди можуть критично підійти до вибору технологій, які стали б їм у пригоді в процесі навчання та мали відповідні навички щодо їх використання з метою саморозвитку [5]. Віртуальні освітні спільноти, які поширюються та інтегруються у освітній процес вищої

школи зарубіжних країн, надають можливість формувати і розвивати у майбутніх викладачів ІКТ-компетентність, яка відповідала б їхнім потребам і навичкам XXI ст.

Зазначимо, що віртуальні освітні спільноти, віртуальні навчальні середовища, їх створення та впровадження в освітній процес вищої школи, використання можливостей таких середовищ для формування ІКТ-компетентності майбутніх викладачів залишається темою дискусій і досліджень освітян країн зарубіжжя та України.

На цей час існує велика кількість віртуальних спільнот, які мають відношення до освіти, але можуть різнитися змістовним наповненням і призначенням: віртуальні освітні спільноти (virtual educational communities), які мають досить широке значення і до яких можна віднести: віртуальні навчальні спільноти (virtual learning communities), спільноти практики (communities of practice), віртуальні спільноти управління (virtual management communities), шкільні віртуальні спільноти (virtual community school) та ін. Всі вони спрямовані на підвищення рівня якості й відповідності систем освіти, загальної середньої школи сучасним вимогам і викликам XXI ст. [1].

Популярність серед майбутніх викладачів соціальних мереж (Facebook, Connect, Whatsup та ін.), мотивованість майбутніх викладачів щодо швидкого опанування різними новітніми технологіями задля спілкування спонукали та прискорили створення і використання віртуальних навчальних спільнот у загальній середній освіті інших країн світу та в Україні, які впроваджуються у освітній процес вищої школи, створюють інноваційне навчальне середовище.

Вважаємо, що процес навчання/викладання у віртуальних навчальних спільнотах має свої особливості: з одного боку – особистісно орієнтований з іншого – це співпраця певного кола майбутніх викладачів, під час якої вони вчаться критично підходити до вибору ІКТ, інформації, вирішення реальних проблем, креативності, взаємоповаги, взаємопідримки тощо, що сприяє їхньому інтелектуальному і персональному розвитку. Крім того, весь процес навчання/викладання базується на використанні ІКТ, що значно сприяє формуванню ІКТ-компетентності.

Зазначимо, що українські вчені Спірін О. М. та Овчарук О. В. [2] визначили характеристики/складові ІКТ-компетентності, описані на основі підходу ISTE (International Society for Technology in Education – Міжнародне товариство для технологій в освіті): 1. ІКТ-бачення: розуміння та усвідомлення ролі та значення ІКТ для роботи та навчання впродовж життя. 2. ІКТ-культура: спосіб розуміння, конструювання, світоглядного бачення цифрових технологій для життя та діяльності в інформаційному суспільстві. 3. ІКТ-знання: набір фактичних і теоретичних знань, що відображають галузь ІКТ для навчання та

практичної діяльності. 4. ІКТ-практика: практика застосування знань, умінь, навичок у галузі ІКТ для особистих і соціальних професійних і навчальних цілей. 5. ІКТ-удосконалення: здатність удосконалювати, розвивати, генерувати нове у сфері ІКТ та засобами ІКТ для навчання, професійної діяльності, особистого розвитку. 6. ІКТ-громадянськість: підтверджена якість особистості демонструвати свідоме ставлення через дію, пов'язану із застосуванням ІКТ для відповідальної соціальної взаємодії та поведінки.

Отже, позитивний досвід використання віртуальних навчальних спільнот/середовищ підтверджує, що співпраця майбутніх викладачів у таких осередках, колаборативний підхід до навчання, опанування новітніми сервісами Інтернету тощо підвищує мотивованість майбутніх викладачів не тільки із освоєння та розвитку ІКТ-навичок, а й заохочує їх до навчання, отримання нових знань з різних предметів, залучаючи інструменти ІКТ, формуючи компетентності в галузі ІКТ. Особливістю формування ІКТ компетентностей майбутніх викладачів через використання віртуальних освітніх спільнот є те, що широкий спектр можливостей віртуальних освітніх, навчальних спільнот, а саме: їхня відкритість; мобільність завдяки новітнім гаджетам швидкого отримання необхідних знань, інформації без географічної прив'язки; дотримання етичних норм і правил поведінки серед учасників спільноти, толерантне ставлення один до одного; свідоме використання ІКТ під час співпраці з іншими; необхідність володіння і вдосконалення навичок з ІКТ охоплює практично всі шість визначених складових ІКТ-компетентності (ІКТ-бачення, ІКТ-культура, ІКТ-знання, ІКТ-практика, ІКТ-удосконалення, ІКТ-громадянськість). Цей спектр значно розширюється, якщо така спільнота є міжнародною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Малицька І. Д. (2012). Феномен віртуальних освітніх спільнот у системах освіти зарубіжних країн: підходи до визначення понять. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 4 (30). Retrieved from: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article>
2. *Основи стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України: метод. рекомендації* (2010). За заг. ред. В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, О. В. Овчарук. К.: Атіка.
3. *Проект aPLaNet (Autonomous «Personal Learning Networks» for Language Teachers)*. Retrieved from: <http://www.aplanet-project.eu>
4. *Стратегія «Європа 2020» («Europe 2020» Strategy)*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
5. Ala-Mutka, K., Punie, Y. & Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning, JRC Technical Note 48708/* - Publication date: 11/2008. Retrieved from: ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1820
6. Innovative Learning Environments (ILE) project. *Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/learningenvironments>

Г. Подосиннікова, Т. Бохоня
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙ ІЗ КІНОПЕРСОНАЖАМИ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У сучасній методиці іноземних мов і культур формування іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) майбутніх учителів англійської мови (АМ) здійснюється на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, основи якого закладені у працях С. Л. Рубінштейна, О. О. Леонт'єва, І. О. Зимньої, Є. І. Пассова та ін. Комунікативно-діяльнісний підхід визначає іншомовну комунікативну діяльність метою та засобом навчання, полягає у вивченні мови через реальне спілкування: формування компонентів ІКК можливе лише за умов, які моделюють реальні ситуації спілкування. За Є. І. Пассовим, однією із базових характеристик комунікативно-діяльнісного навчання іноземних мов є ситуативність мовлення, коли мовленнєві одиниці в змістовому і часовому параметрах завжди співвідносяться з ситуацією спілкування і створюють потенційний контекст певного діапазону [2]. Відповідно, пропонується організація занять як навчальної діяльності, спрямованої на постановку та вирішення майбутніми учителями АМ комунікативних завдань у процесі моделювання конкретних ситуацій іншомовного спілкування.

Питанням тлумачення змісту поняття «ситуація спілкування» («комунікативна ситуація», «ситуація», «мовленнєва ситуація», «комунікативно-мовленнєва ситуація», «навчально-мовленнєва ситуація», «situation», «communicative situation») у контексті навчання іноземних мов та визначення типів ситуацій, які можуть бути використані у навчальному процесі, займалися М. Л. Вайсбурд (2001), Ж. Є. Войнова (1999), Є. І. Пассов (1989), Г. В. Рогова (1998), В. Л. Скалкін (1978), О. О. Леонт'єв (1974), D. Hymes (1972), R. Jakobson (1980) та ін.

А. М. Щукін та Е. Г. Азімов (2009) пропонують визначення ситуації як системи зовнішніх по відношенню до людини умов, фрагмент дійсності, який спонукає її до виконання дій. Розглядаючи поняття ситуації у психолінгвістичному ракурсі, О. О. Леонт'єв (1974) стверджує, що комунікативна (мовленнєва) ситуація – сукупність мовленнєвих та немовленнєвих умов, які створені для того, щоб ті, хто перебуває у ній, правильно здійснювали мовленнєві дії по відношенню до створеного комунікативного завдання. О. Я. Гойхман, Є. В. Ключев, Т. М. Надеїна (2007) визначають мовленнєву ситуацію як таку умову, що пробуджує мовленнєве спілкування та породжує мотив висловлювання, який в окремих випадках переростає у потребу

здійснення цієї дії. У методичному аспекті, Н. Д. Гальскова (2008), В. Л. Скалкін (1978) та інші розглядають навчально-мовленнєву ситуацію як сукупність умов, що спонукають до вираження думок і використання при цьому певного мовного та мовленнєвого матеріалу.

За В. Л. Скалкіним (1989), комунікативно-мовленнєва ситуація містить у собі: 1) обставини дійсності, в яких відбувається процес спілкування; 2) стосунки між учасниками комунікації; 3) комунікативну мету (мовленнєвий намір); 4) реалізацію самого акту спілкування. Мовленнєвий намір базується на мотиві, меті та змісті мовленнєвого висловлювання [1, с. 101]. Таким чином, першочергова роль комунікативної ситуації у навчанні майбутніх учителів англійської мови – стимулювати, умотивувувати їх мовленнєву діяльність, відповідати їх особистісним потребам, інтересам.

Базуючись на результатах проведеного нами опитування студентів і викладачів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, вважаємо перспективним використання ситуацій із кіноперсонажами сучасних автентичних художніх фільмів (САХФ) для формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів АМ. Під **кіноперсонажем** ми розуміємо діючу особу кінофільму. Відповідно **ситуація з кіноперсонажем** – це сукупність певних умов, обставин та взаємодій, у яких діє персонаж САХФ.

Центральною фігурою ситуацій із кіноперсонажами є харизматичні, яскраві герої САХФ, чії вчинки та поведінка спонукають до формування власних суджень, свого бачення проблем, а їх моральні і духовні цінності набувають особистісного змісту для майбутніх учителів АМ, закладають основу їх ціннісної системи. Прикладами таких персонажів можуть бути наступні: Harry Potter, Rubeus Hagrid, Professor Dumbledore («Harry Potter and the Sorcerer's Stone», 2001), Шерлок Холмс, Доктор Ватсон («Holmes & Watson», 2018). Наведемо відповідний приклад ситуації із кіноперсонажем: *Dramatize the situation. Harry Potter is talking to his son about school and teachers, their role in shaping children's personalities. The son asks Harry Potter to characterize Rubeus Hagrid who used to teach Care of Magical Creatures in Hogwarts and to tell him about Rubeus Hagrid's methods of teaching.*

Методичний потенціал використання ситуацій із кіноперсонажами у формуванні ІКК майбутніх учителів АМ зумовлений низкою лінгвістичних, психологічних і педагогічних чинників. До лінгвістичних факторів ми відносимо наступні: ситуації з кіноперсонажем дають можливість творчо використовувати мовленнєвий матеріал САХФ у контексті конкретних життєвих ситуацій, що допомагають, певним чином, відтворити іншомовне мовленнєве середовище. У ході виконання вправ, які містять ситуації із кіноперсонажами та відповідний

відеоматеріал, студенти наслідують героїв фільму, використовують їх слова, міміку, жести, тобто все, що є необхідним у процесі взаємодії співрозмовників. Щодо психологічних факторів, використання ситуацій із кіноперсонажами сприяє подоланню психологічних труднощів, перш за все, сором'язливості, внутрішнього напруження, невпевненості, які заважають процесу формування ІКК у майбутніх учителів АМ. До педагогічних факторів ми відносимо широкі виховні можливості ситуацій з кіноперсонажами та їх тематичну гнучкість і варіабельність.

Далі розглянемо питання типів ситуацій з кіноперсонажами САХФ, які можуть бути використані у формуванні ІКК майбутніх учителів АМ.

Проблему класифікації ситуацій, які використовуються в навчанні іноземних мов і культур, досліджували Є. М. Верещагін (2000), В. Г. Костомаров (1980), А. Й. Гордєєва (2008), Є. І. Пассов (1982), Н. К. Скляренко та О. Б. Тарнопольський (2000), Paul J. Deutschmann (1957) та ін. Відповідно, існує широкий спектр термінів, які співвідносяться з визначенням типів ситуацій. Так, Є. І. Пассов (1982) поділяє ситуації на «соціальний контакт» та «мовленнєву ситуацію», де остання містить проблему на відміну від «соціального контакту». А. Й. Гордєєва (2008) розділила ситуації на проблемно-комунікативні, тобто нестандартні з певним рівнем проблемності, та комунікативні, тобто стандартні. У свою чергу М. Л. Писанко (2008) розглядає 4 типи комунікативних ситуацій: 1) реальні стандартні ситуації; 2) уявні стандартні ситуації, 3) реальні нестандартні ситуації; 4) уявні нестандартні ситуації, обравши у своєму дослідженні реальні стандартні ситуації, в яких учасники виконують типові соціально-комунікативні ролі та реалізують мовленнєві дії, що відбуваються за певними сталими схемами. Е. Г. Азімов та А. М. Щукін (2009) виділяють стандартні (стабільні) та варіабельні (змінні), навчальні та реальні ситуації та наголошують на тому, що в навчальному процесі ситуації виділяються на основі тем і сфер спілкування. Є. І. Пассов та А. М. Стояновський (1989) виділяють чотири типи навчально-мовленнєвих ситуацій: 1) ситуації соціально-статусних взаємин; 2) ситуації рольових взаємин; 3) ситуації відносин спільної діяльності; 4) ситуації моральних взаємин. В. Л. Скалкін (1978) розділяє ситуації на природні та штучні (навчальні) ситуації, де навчальна ситуація відрізняється від природної визначеною деталізацією в описі компонентів ситуації, наявністю вербального стимулу, можливістю багаторазового повторення, наявністю опор. Також учений виділяє доповнювальні, проблемні, уявні та рольові навчально-мовленнєві ситуації. О. О. Леонтьєв (1975) виокремлює ситуації особистісного та публічного спілкування. Під ситуаціями особистісного спілкування дослідник розуміє таке спілкування, яке пов'язане з тією чи іншою предметною взаємодією

(узгодження позицій із ціллю подальшої спільної діяльності, обмін інформацією, значимої для діяльності), на основі якої виникають особистісні, психологічні взаємовідносини між комунікантами. Відповідно, ситуації публічного спілкування – ситуації соціально-орієнтованого спілкування, які зорієнтовані на зміну психологічної динаміки її учасників (ораторські промови, масова комунікація тощо) [3].

Аналіз наведених класифікацій дає підстави сформулювати такі критерії класифікації та типи ситуацій із кіноперсонажами САХФ для використання у процесі формування ІКК майбутніх учителів АМ: 1) за ступенем проблемності – з низьким / середнім / високим (проблемні) рівнем проблемності, 2) за ступенем стандартизованості – з низьким / середнім / високим (стандартизовані) рівнем стандартизованості, 3) за сферою спілкування – особистісні та публічні, 4) за походженням – природні, або некеровані / штучні, або керовані, 5) за реальністю – реальні та уявні. Під реальними матимемо на увазі ті ситуації, які вилучені з САХФ у вигляді відеофрагментів. Під уявними ситуаціями матимемо на увазі спеціально створені на базі САХФ з навчальною метою із залученням елементів сюжету, персонажів, реалій та ін.

Вважаємо, що використання ситуацій із кіноперсонажами є ефективним автентичним засобом організації мовного та мовленнєвого матеріалу для формування ІКК у майбутніх учителів АМ, адже в основі таких ситуацій лежать харизматичні персонажі, чії вчинки та дії мотивують до мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*, С. Ю. Ніколаєва (ред.). Київ.
2. Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва.
3. Леонтьев, А. А. (1974). *Психология общения*. Тарту.

О. Сова

НПУ імені М. П. Драгоманова

МАЙСТЕР-КЛАС ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА НА ПЛЕНЕРІ

Сучасна художньо-педагогічна освіта в Україні перебуває на стадії пошуку інноваційних та більш результативних форм і методів навчання студентів у ЗВО. Вимоги вітчизняного ринку праці з кожним роком підвищуються, що в свою чергу зобов'язує молодого вчителя-художника бути не лише досвідченим фахівцем на теоретичному й практичному рівні, але й уміти мислити нестандартно, креативно, сміливо вдаватися до експериментів як в образотворчій царині, так і у педагогічній.

У системі фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва навчально-творча пленерна практика, яка проводиться в

природних умовах, на відкритому просторі, забезпечує інтеграцію їхніх педагогічних та художніх знань і вмінь, реалізацію міжпредметних зв'язків при вивченні психолого-педагогічних дисциплін (психологія, педагогіка, педагогічна творчість, методика навчання образотворчого мистецтва) та спеціальних образотворчих (живопис, рисунок, композиція, нарисна геометрія, пластична анатомія, теорія і історія образотворчого мистецтва) [2].

Керівнику творчої практики відводиться провідна роль у навчанні майбутніх фахівців свідомому добору результативних методів, форм, прийомів і засобів навчання komponувати зображення в обраному форматі, визначати лінійні й об'ємні пропорційні взаємозв'язки предметів, працювати колірними і тональними співвідношеннями, застосувати засоби виразності різних художніх технік, творчо коригувати та постійно оновлювати їх. Тому, саме від його професійності, вміння організовувати продуктивні творчі заняття в умовах природи, бажання заохотити й творчо «запалити» студентів залежить успішний кінцевий результат проходження плерерної практики.

Ефективною навчальною формою реалізації окреслених завдань є майстер-клас як процес демонстрування та поширення інноваційного образотворчого досвіду. Паралельна художня робота на плерері з викладачем, який на своїй власній роботі (етюді чи зарисовці) демонструє способи вирішення того чи іншого образотворчого завдання надає студентам необхідний професійний досвід, стає важливим творчим поштовхом. Такий майстер-клас від керівника практики – досить дієвий спосіб впливу на формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Основною метою майстер-класу на плерері є демонстрування викладачем-методистом оригінального художнього вміння при активній участі студентів-практикантів. У своїх наукових дослідженнях О. Шевнюк підкреслює, що «особливостями цієї форми навчального заняття є самостійна індивідуальна або групова робота, активне залучення всіх і кожного до процесу діяльності, застосування прийомів стимулювання творчого потенціалу, ... співтворчість як форма взаємодії» [3, с. 114].

У формі майстер-класу відбувається становлення творчого світогляду студентів, він забезпечує найкоротший шлях до налагодження емоційного контакту між викладачем і студентами, дає можливість педагогу здобути безсумнівний авторитет, довіру, які необхідні у художньому навчанні й вихованні молоді. М. Поташнік зазначає, що «майстер-клас – це яскраво виражена форма навчання саме у вчителя-майстра, процес передачі художником свого досвіду шляхом прямого та коментованого показу прийомів роботи, тобто інтерактивної комунікації» [1, с. 16]. Позиція викладача, його художньо-педагогічний досвід, професіоналізм, ентузіазм, уміння створити необхідну творчу

атмосферу відіграють вирішальну роль у навчальному процесі. Тому керівник пленерної практики має підібрати індивідуальний підхід до кожного студента, відзначити особисті досягнення, проаналізувати помилки в роботі та запропонувати способи їх виправлення. Викладач-методист, який проводить майстер-клас, повинен дотримуватися позиції фасилітатора, допомагати в організації роботи на пленері, а також підтримувати індивідуальні творчі досягнення студентів. Викладач має контролювати виконання робіт на всіх основних стадіях, що дасть змогу вчасно звернути увагу студента на недоліки та уникнути помилок.

Для забезпечення формування цілісних художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва, на нашу думку, до проведення майстер-класів треба заохочувати і студентів. Подібні заходи можуть проводити магістри у межах виробничої переддипломної практики для студентів першого та другого курсів під час навчально-творчої практики, а також студенти на пропедевтичних практиках під час спільної пленерної роботи з учнями художніх шкіл, студій, або інших закладів неформальної мистецької освіти. Такі спільні акції дають можливість студентам самостійно організувати роботу під час пленеру, створити творчу атмосферу та спробувати свої сили у художньо-педагогічній діяльності. Виконуючи своє навчальне завдання, студенти матимуть змогу одночасно надавати поради, зауваження й консультації учням, а також мотивувати їх власним прикладом художньої роботи. За таких умов відбувається паралельне формування як художніх, так і педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Специфіка образотворчої діяльності вимагає від студентів не тільки засвоєння теоретичних знань з технології образотворчої та педагогічної діяльності, але й практичного застосування засвоєного матеріалу під час виконання лабораторних, самостійних, творчих робіт і проходження навчальних практик. Лише практичний досвід у розв'язанні реальних педагогічних завдань стимулює продуктивне опанування студентами майбутньої професії, отримання педагогічного досвіду, подолання страху перед аудиторією, спонукає до прояву творчості у самостійній художньо-педагогічній діяльності.

Проведений нами аналіз дає підстави для наступних висновків:

– пленерна практика є необхідною складовою навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва, що сприяє отриманню досвіду позааудиторної художньої роботи, інтеграції художніх і методичних знань, реалізації міждисциплінарних зв'язків у вивченні спеціальних дисциплін;

– майстер-клас, як сучасна освітня форма демонстрації та передавання художньо-педагогічних знань і вмінь від викладача до студента, забезпечує цілісну професійну підготовку молодих спеціалістів у художньо-педагогічних закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Поташник М. М. Требования к современному уроку : методическое пособие / Марк Максимович Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2008. – 272 с.
2. Сова О. С. Формування художньо-педагогічних умінь майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі пленерної практики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сова Ольга Сергіївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2018. – 20, [1] с. : рис., табл.
3. Шевнюк О. Л. Методика навчання образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах : навч. посіб. / О. Л. Шевнюк. – Київ : Освіта України, 2017. – 311 с.

Т. Стеченко, Л. Ушакова

Національний університет

«Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

МІЖКУЛЬТУРНА СВІДОМІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

Найбільш вагомою ознакою ХХІ століття, яка не може не вплинути на освіту, зокрема на систему навчання іноземних мов, є глобалізація. Відбувається зближення країн і народів, становлення єдиного взаємозалежного світу, в рамках якого розширюються економічні, політичні й культурні зв'язки між країнами. В таких умовах змінюється саме суспільство, яке стає полікультурним і характеризується розвитком як універсальних, глобальних ознак, так і збереженням самобутності культури кожної окремої етнічної групи. Така ситуація зумовила необхідність формування полікультурного характеру мовної освіти, одним із напрямів удосконалення змісту якої є впровадження культурологічного підходу до навчання мови, що передбачає тісну взаємодію мови і культури її носіїв. Ця взаємодія реалізується мовною особистістю, яка інтегрує в собі ознаки мови, національної культури, а також філософські й психологічні характеристики особистості. Мова розглядається не як незалежна від мовця знакова система, а як засіб трансляції мислення, ментальності, культури, картини світу, мовної свідомості та комунікативної поведінки її носія. Такий підхід до вивчення іноземних мов потребує трансформації мислення і свідомості мовної особистості по відношенню до представників іншої культури та їхньої мови. Звідси витікає, що сьогодні одним із пріоритетних завдань іншомовної освіти має бути формування *міжкультурної свідомості*, перш за все, для подолання національного егоцентризму та як джерело рівних толерантних відносин у полікультурному суспільстві, що є однією з умов готовності до успішної міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація – діалог двох культур (рідної й іноземної, мова якої вивчається) розглядається в таких умовах лише

як частина полікультурної комунікації, що представляє собою взаємодію рідної культури з будь-якою іншою культурою, яка відбувається засобами мови глобальної комунікації – англійської або засобами інших мов. В таких умовах у більшій мірі затребуваною є не вторинна мовна особистість, яка у процесі навчання іноземної мови залучається лише до концептуальної системи носіїв іншої (іноземної) мови, а полікультурна мовна особистість, у якої сформована здібність і готовність до взаємодії з представниками різних країн і культур за рахунок знання їхньої концептуальної системи (Халяпина, 2006, с. 18).

Проблема формування рис такої особистості полягає в тому, що традиційні підходи недостатньо враховують таку специфіку мови як відображення в ній системи культурних цінностей. Навчання мови – це навчання того, як стати членом певної культури, щоб уміти доречно використовувати мову у різних комунікативних ситуаціях. Безперечно доцільним тут є зауваження С.Г. Тер-Мінасової щодо необхідності більш глибокого і ретельного вивчення світу (не мови, а світу) носіїв мови, їхньої культури в широкому етнографічному сенсі слова, способу життя, національного характеру, менталітету тощо, адже реальне вживання слів у мові, реальна мовленнєва діяльність значною мірою визначається знанням соціального і культурного життя мовця саме мовою мовного колективу (Тер-Мінасова, 2000, с. 269).

Вивчення мови й відповідної культури йде паралельно з вивченням людини як мовної особистості, тому всі мови, якими володіє особа, розглядаються як органічні складові єдиного процесу формування плюрилінгвальної полікультурної особистості, який забезпечує більш глибоке засвоєння і розуміння як національних, так і загальнолюдських моральних цінностей. Аналіз картини світу етносу, представлені перш за все у змістовому аспекті мови і слугує фундаментом для культурних стереотипів, допомагає зрозуміти, чим відрізняються національні культури, як вони доповнюють одна одну на рівні світової культури. Як наголошує Н.Д. Гальська, тільки у випадку, коли у свідомості студента поступово буде усунута «чужинність», закладена в понятті «Іноземна мова», і переведена в розряд вторинної, але «не чужої» мови, «не чужої» культури, можливо навчити носія картини світу однієї соціокультурної спільноти розуміти носія іншої концептуальної картини світу (Гальська, 2003, с.50).

У якості загальної характеристики полікультурної мовної особистості, яка логічно впливає з теорії вторинної мовної особистості, може бути визначена її здібність до оволодіння компонентами концептуальних систем представників різних мов і культур. Тоді, поділяючи ту чи іншу картину світу з носіями певної мови, людина сприйме і певний погляд на світ.

Отже, із зазначеного вище можемо зробити висновок, що в основі формування полікультурної мовної особистості засобами іноземної мови як частини відповідної культури лежить трансформація її свідомості. У філософії *свідомість* – це властивий людині спосіб відношення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові, в усіх її смислах і значеннях; найвища форма відображення матерії. Людська свідомість є не «божим даром», не «даром природи», а продуктом матеріальної суспільно-трудової діяльності. Свідомість виникає в процесі становлення людського суспільства в міру нагромадження більш або менш узагальнених знань, які об'єктивувалися у мові і завдяки яким суспільна людина могла усвідомлювати навколишній світ і саму себе, пізнаючи явища дійсності через їхні співвідношення з цими знаннями. Таке визначення дає підстави стверджувати, що свідомість – це набута якість особистості, особистість є носієм свідомості, а свідомість – це суспільна система знань, закріплених у мові, відтак мова як феномен культури виступає в такій ситуації засобом формування свідомості й менталітету мовної особистості, а також є показником рівня її сформованості. Оскільки свідомість є не вродженою якістю особистості, а набутою в процесі соціалізації та інкультурації, це означає, що її можна формувати й розвивати. Міжкультурна свідомість в рамках освітнього простору формується у процесі вивчення іноземних мов та культур і є одним із показників сформованості полікультурної мовної особистості, яка на основі аналізу мовних засобів і мовленнєвої поведінки здатна визначати зміст концептів, якими оперує партнер по комунікації та, у відповідності до їх змісту, вибирати адекватні комунікативні стратегії й вийти за рамки власної культури та набути властивостей медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Халяпина, Л. П. (2006). *Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02). Санкт-Петербург.
2. Тер-Минасова, С. Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово.
3. Гальскова, Н. Д. (2003). *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя*. – Москва: АРКТИ.

ФОРМИ І МЕТОДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Застосування компетентнісного підходу в екологічній освіті у вищій педагогічній школі на сьогоднішній день є надзвичайно актуальним і затребуваним, оскільки дає змогу розкрити сучасні світові тенденції розвитку освіти з одного боку, а з іншого, модернізувати екологічну підготовку майбутніх учителів відповідно до нових соціально-екологічних процесів у світі та трансформації суспільних екологічних поглядів та ставлень. І якщо перше завдання передбачає побудову організаційно-змістової структури екологічної освіти, то інше – осмислення загального концептуального підґрунтя впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес. На нашу думку, зазначені детермінанти визначають основоположні проблеми і завдання розвитку екологічної освіти у закладах вищої педагогічної освіти й зумовлюють перспективи подальших досліджень у цій галузі.

У вітчизняному досвіді підготовки майбутнього учителя компетентнісний підхід визначає необхідність оновлення змісту вищої педагогічної освіти, що у свою чергу потребує посилення кваліфікаційних вимог до випускника закладу вищої освіти. З огляду на наростання низки екологічних проблем у нашій державі та й в усьому світі, фактично мова йде про переорієнтацію очікуваного кінцевого результату професійної підготовки майбутнього педагога з освітнього триплета «знання, уміння, навички» на формування загальних і спеціальних компетентностей, у тому числі екологічної компетентності. Відтак, зміст екологічної освіти, на думку М.П. Горшеніної, М.Д. Харламової (2014), переформатовується зі знаннєвої концепції на концепцію накопичення досвіду застосування здобутих екологічних знань, умінь і навичок у різноманітних професійних і життєвих ситуаціях [1, с. 132].

Зважаючи на значення і місце екологічної освіти в освітньому процесі, екологічну компетентність особистості слід розглядати на кількох рівнях. По-перше, екологічна компетентність на глобальному соціокультурному рівні виступає необхідним компонентом ключових компетентностей особистості, є основою для розвитку екологічної культури і свідомості. По-друге екологічна компетентність входить до складу загальних компетентностей, її формування передбачає здатність випускника будь-якого закладу освіти розуміти стратегію сталого розвитку суспільства й природи та втілювати її на практиці як у побуті, так і в професійній діяльності. І по-третє екологічна компетентність

також є складовою спеціальних (фахових) компетентностей, що реалізується у змісті екологічних дисциплін та формується у результаті застосування здобутих у процесі навчання екологічних знань і вмінь у професійній діяльності в галузі екології і збалансованого природокористування.

У процесі формування екологічної компетентності особистості важливим моментом є предметна область майбутньої професійної діяльності, яка так чи інакше відкладає відбиток на практичний досвід актуалізації накопичених екологічних знань й ціннісно детермінованих переконань.

Реалізація нової освітньої парадигми та завдань, що постали у вищій педагогічній школі, зумовлює необхідність оновлення освітніх технологій, створення принципово нового навчально-виховного середовища та оцінювального інструментарію результатів навчання, здатних здійснити затребувані інновації.

У підготовці майбутніх учителів природничих дисциплін та, зокрема, формування їх екологічної компетентності, актуальними на сьогоднішній день є застосування інноваційних технологій (інформаційно-комунікаційні, інтерактивні технології, технології проблемного навчання, проектні технології та технології контекстного навчання), на особливостях впровадження яких у освітній процес вищого закладу освіти зупинимося детальніше.

1. Форми і методи реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі екологічної підготовки майбутнього учителя природничих дисциплін: візуалізація навчальної інформації (лекція-візуалізація, віртуальний біологічний експеримент, презентація навчального матеріалу та ін.), навчальні програми (розгалужені, лінійні, адаптивні), комп'ютерне моделювання природних явищ і процесів, відеоконференція, мультимедійні технології.

2. Форми і методи реалізації технологій проблемного навчання: проблемна лекція, лекція-диспут, тренінг (діагностуючий, тренінг розвитку креативності, семінар-тренінг), критичний аналіз навчально-професійного матеріалу, розв'язання проблемних ситуацій, навчально-пізнавальних та соціально-моральних проблемних завдань екологічного змісту.

3. Форми і методи реалізації інтерактивних технологій: лекція-дискусія, семінари-дебати, застосування інтерактивних вправ на семінарах і практичних заняттях (методи мозкового штурму, мікрофон, ажурна пилка, акваріум й ін.), виконання лабораторних робіт в парах і малих групах, кейс-метод.

4. Форми і методи реалізації проектних технологій: застосовуються як в лекційно-семінарській формі навчання, так і практичній, а також у науково-дослідній роботі студентів.

Передбачають роботу в команді, самоорганізацію студентів, опираються на попередні досягнення студента та здобутий практичний досвід, забезпечують поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності.

5. Форми і методи реалізації технологій контекстного навчання: інформаційна лекція, лекція із запланованими помилками, імітаційно-рольові та ділові ігри, лабораторний практикум, навчальна польова і виробнича практики, аналіз конкретних професійних ситуацій, науково-дослідна робота студентів (виконання курсових і дипломних проектів).

Найбільш широкі можливості до формування екологічної компетентності майбутнього фахівця на сучасному етапі розвитку постіндустріального суспільства мають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Для обґрунтування цієї думки ми не будемо доводити роль і значення ІКТ у формуванні системи компетентностей майбутніх учителів, оскільки це загальновідомий факт. Наведемо лише конкретний приклад демонстрації можливостей зазначеної технології у формуванні такого тонкого духовного утворення, як ціннісно-мотиваційний компонент екологічної компетентності.

У навчальному процесі підготовки майбутнього учителя природничих дисциплін, особливо учителя біології, часто використовуються спостереження й експерименти з живими об'єктами. Зокрема, під час вивчення дисциплін «Зоологія», «Анатомія людини», «Фізіологія людини і тварин», «Біохімія» одним із застосовуваних методів є виконання студентами під керівництвом викладача класичних експериментів на лабораторних заняттях, під час яких використовуються тварини (жаби, птахи, щурі, кролі, собаки, морські свинки), або окремі органи і фізіологічні рідини. Проте Закон України «Про захист тварин від жорстокого поводження» (2006) говорить про те, що використання тварин у наукових експериментах, біологічному тестуванні, навчальному процесі допускається лише в разі, якщо відсутня можливість заміни їх іншими альтернативними методами і об'єктами [2].

В основі розвитку ціннісно-мотиваційного компонента екологічної компетентності студентів під час вивчення біологічних дисциплін, на нашу думку, має бути застосування альтернативних методів викладання, відмова від вівісекції і зведення до розумного мінімуму хронічних дослідів на тваринах. Враховуючи те, що зазначені предмети є обов'язковими для вивчення згідно освітньо-професійної програми підготовки учителя біології, кафедрою біології та медичної фізіології Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна) було укладено угоду з міжнародними зоозахисними організаціями «InterNICHE» (England) та «Doctors Against Animal

Experiments Germany» (Germany) про заміну лабораторних експериментів над тваринами віртуальними із застосуванням мультимедійних технологій та відповідних програмних продуктів. Під час застосування зазначених інформаційно-комунікаційних технологій студенти мають змогу самостійно змінювати умови експерименту, аналізувати його динаміку, робити узагальнення і висновки. Гуманні альтернативні підходи у викладанні передбачають використання комп'ютерних програм віртуальної й інтерактивної фізіології, проведення демонстраційних лабораторних робіт, перегляд навчальних відеофільмів, постановку дослідів *in vitro*, застосування неінвазивних методів дослідження на добровольцях. Важливість дотримання принципів біоетики у процесі викладання у педагогічних закладах вищої освіти зумовлена необхідністю підготовки фахівців з високими морально-гуманістичними якостями та сформованими ціннісними екологічними орієнтаціями.

Підводячи підсумки, можемо стверджувати, що в умовах сучасної соціально-екологічної ситуації та розвитку постіндустріального суспільства впровадження компетентнісного підходу та застосування інноваційних технологій є безальтернативною основою професійної підготовки екологічно компетентного педагога, здатного реалізувати адекватну екологічну освіту і виховання учнівської молоді відповідно до вимог сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горшенина М.П., Харламова М.Д. (2014). К вопросу о компетентностном подходе экологическом образовании. *Вестник Российского университета дружбы народов, серия: «Экология и безопасность жизнедеятельности»*, 1, 132-137.

2. Закон України «Про захист тварин від жорстокого поводження» від 21.02.2006 № 3447-IV (2006). Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/3447-15>.

O. Khomenko

National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

BLENDING LEARNING AS A CONVERSION OF TRADITIONAL EDUCATION

The approach to learning has changed - students are not interested in listening to the theory for hours, so they find it more interesting spending time in their gadgets, chatting without paying attention to the teacher.

Blending learning is a technology that combines the traditional classroom system and online learning.

This is an educational concept that combines individual online learning and classroom tutoring. The students have necessary material for

the lesson with the help of the Internet and gadgets before the class. And at the same time they do not bother with the books.

When combined instruction that the student is developing online (self-reading materials, viewing demo videos, or watching a video recording of a teacher's lecture, or in the form of a game), they find their use offline. All activities that take place at a school or university should be combined and practically consolidate with the knowledge gained by students via their online work.[1]

It is necessary to select a learning model that is best suited for the class and the students' style of learning. There are such models:

1. Rotary models are the organization of a course or subject in such a way that students move between different types of learning according to a fixed schedule or at the discretion of the teacher, at least one of these formats is online learning. Other possible formats are work in small project teams, group projects, individual consultations from the teacher, written assignments. Students study mainly in the school, but also do some homework.

1.1. Station rotation is a model of organization of a course or subject in which students move between different "stations" within one or more (few) offices. Station rotation differs from individual rotation by the fact that students have to go through all the stations, and not just those that are set by their individual schedule.

1.2. Laboratory rotation is a model for organizing a course or subject when one of the stations is in a special computer room and where students are trained on their own online.

1.3. The "inverted" class is a model for organizing a course or subject in which students study online outside the school, in the usual place of homework (at home), and then go to school to work on projects based on the acquired knowledge and mastered rules and instructions, or get additional information from the teacher. The main theoretical part of the course is acquired online, which is what distinguishes the model of the "inverted" class from simply performing homework online, because without mastering the theory itself, the student will not be able to actively participate in discussions with the teacher or implement the project.

1.4. Individual rotation is a model of mixed learning, where each student has an individual schedule and does not necessarily visit each station. The schedule is compiled automatically.

2. A flexible model is a course or subject in which an online component forms the basis of student learning, even if certain activities are done offline. Students work on an individual, flexible schedule that includes different learning formats. The teacher is available for any consultation, and students study, mostly in the school, and perform individual homework. The teacher is ready to provide support, if necessary, through activities such as work in small

groups of learning, group projects, as well as individual counseling. There are examples of implemented flexible models, in which the teacher provides more or less support. This relationship needs to be tailored to a particular school and the goal of introducing mixed learning.

3. Self-mix model (A La Carte Model). A student attends a course fully online and attends educational events at a school or university. The teacher in this model is an online teacher. Students can take an online course either at the school/university (if equipment and room is available) or at home. The model can not be applied to all the subjects, since online courses should be combined with those with the teacher (the social aspect).

4. Enhanced Virtual Learning Model is a course or subject in which students are required to take part of their studies with their teacher offline (tet-a-tete), and then complete their individual tasks on their own. Online learning is the foundation of student learning, especially when students are away from the school premises. The teacher, as a rule, works both online and offline. Many models of enriched virtual learning began as separate online courses and then complemented by a mixed curriculum to provide students with social experience in school attendance.

The model of enriched virtual learning differs from the "inverted" class, because in the first case, students rarely meet face-to-face with their teachers. It differs from a completely online course where the student volunteers for advice from a teacher; in the case of enriched virtual learning, the student is obliged to take separate classes with the teacher and receive advice. [2]

Blended learning has many advantages:

1. Provides more student freedom. Where and when to use the online service is the personal choice of everyone.
2. It trains student autonomy and responsibility.
3. Develops a sense of self-confidence through preliminary training, and thus removes fear of public use of new material.
4. Reduces the time to test homework, so there is more time for group and paired communication tasks, where the teacher only serves as a facilitator (assistant).
5. Raises emotional intelligence through continuous interaction of students in the group, which contributes to a better assimilation of the material.
6. Personalizes the learning process through technology engagement.
7. Enhances personal motivation with the help of communicative activities in groups.[3]

What are the disadvantages of blended learning?

1. Lack of motivation

The type of blended learning can degrade the motivation and willingness of the students. Not every blended learning model is applicable to every age category.

Basic technology knowledge

Because students have to focus on a new system and new knowledge, it might cause a cognitive overload.

Plagiarism and credibility problem

'There is no climate change' (...well, according to Donald Trump). Students have to think by themselves what the answer could be and search the answer on the internet. [4]

Summing up everything mentioned above, blended learning is simply the use of technical learning tools, that is, the vital addition of modern interactive technologies to traditional ones. That is a new approach that transforms the structure and changes the traditional roles of the teachers and students as well as educational institutions.

REFERENCES

1. Що таке змішане навчання та як його використовують у школі Green Country Retrieved from: <https://osvitoria.media/experience/shho-take-zmishane-navchannya-ta-yak-jogo-vykorystovuyut-u-shkoli-green-country/>
2. Blended learning. Retrieved from: <https://education.microsoft.com/Story/Lesson?token=Dl1mZ>
3. Learning+online learning= blended learning. Retrieved from: <http://www.prosvitcenter.org/uk/navchannya-v-shkoli-onlayn-navchannya-zmi/>
4. Collis B., Moonen J. Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London: Kogan Page Limited. 2001.

Чжан Сянюн

Північний національний університет,
м. Інчуань провінція Нінся
(КНР)

ПОНЯТТЯ СУТНОСТІ ТА ЦІННОСТІ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПІАНІСТІВ

Ефективним інструментом якісної реалізації будь-якої професійної діяльності стають професійні цінності. З позиції філософії зміст понять „цінності” та „значення” можемо розглядати у якості синонімів, адже ці категорії понять розкривають роль, яку певний предмет чи явище може відіграти в житті та діяльності людей щодо їх потреб, інтересів, цілей. Стає зрозумілим, що сутність поняття „цінності” характеризує не лише якості предмета, але й потреби дієвого суб'єкта. У соціокультурному контексті цінності – „це сутність предмету, явища і їх властивостей, які потрібні (необхідні, корисні, приємні) людям певного суспільства або класу, і окремої особистості як засоби задоволення її потреб й інтересів, а також – це ідеї і спонуки як норма, мета або ідеал”.

Д. Леонтьєв розподіляє категорію цінностей на три форми, а саме: соціальні ідеали, предметне втілення цінностей та особистісні цінності [3]. На думку автора, основною формою існування цінностей є соціальні ідеали – утворення, вироблені суспільною свідомістю [Там

само]. Ціннісні ідеали реалізуються лише в діяльності, які розкривають внутрішній світ людини [Там само].

3. Карпенко розглядає систему цінностей як центральний теоретичний конструкт, який фіксує взаємозв'язки та взаємоперетворення у динамічній системі особистісних смислів [1]. На думку дослідниці, саме ціннісні орієнтації становлять найвищий рівень саморегуляції поведінки [Там само]. Розкриваючи сутність цінностей у галузі фахової підготовки піаністів в умовах закладів вищої освіти, зазначимо, що становлення якості формування художньо-виконавської майстерності виконавців залежить від процесу формування особистісних цінностей та самодосконаlostі, що детермінує активізацію й ефективність розвитку їх творчо-професійної діяльності. Регулювання процесу взаємодії та взаємозбагачення професійних і особистих цінностей зумовлено вимогами вектору діяльності, спрямованого „у нескінченність”. Цей процес висвітлює ступінь духовного, естетичного, інтелектуального, чуттєвого розвитку особистості та припускає не лише форму пізнання, але й трансформацію соціокультурного та внутрішнього світу індивіда.

Формування виконавської майстерності майбутніх піаністів містить два етапи: формування „акме особистості” та творча самореалізація. Зазначені рівні формування цього явища знаходяться в діалектичній єдності, адже формування „акме особистості” передбачає віру суб'єкта в розвиток власного творчого потенціалу, який спрямовує процес творчого саморозвитку в стадію самопізнання, що дозволяє індивідові прогнозувати життєву перспективу, як наслідок, виникає стимул для його духовної та інтелектуальної довершеності.

Перший етап формування виконавської майстерності передбачає вирішення таких завдань: розкриття особистості через творчо-виконавський процес; розвиток духовних здібностей у процесі комплексного музичного виховання; збагачення особистого життєвого досвіду та його використання в індивідуально-виховному проекті реалізації виконавських здібностей шляхом розкриття особистісних якостей студента у виконавсько-практичній діяльності та встановлення надмети й розкриття особистих вищих потенцій у творчо-практичному процесі.

Другий етап формування виконавської майстерності сфокусовано на творчій самореалізації студента, який передбачає: самостійну регуляцію власних індивідуально-творчих особливостей та їх адаптацію в індивідуальній виконавській практиці; самоконтроль емоційного напруження студента в процесі естрадно-концертної виконавської діяльності; усвідомлення особистої ролі в навчально-професійному процесі. Другий етап розвитку цього явища сприяє самореалізації та художньо-естетичної актуалізації студента в

процесі професійної підготовки; формування стимулів до його художньо-виконавської діяльності; розвиток самостійності майбутніх піаністів у період навчання в музично-освітньому закладі.

Ураховуючи творчий контекст формування виконавської майстерності, що сприяє підвищенню духовно-естетичної та пізнавальної активності майбутніх піаністів, відзначимо динамічний процес розвитку особистісних якостей у межах музично-освітнього періоду, який спрямований на формування нових особистісних смислів у свідомості індивіда.

Отже, формування виконавської майстерності майбутніх піаністів має бути покладено в основу української музичної освітньої практики, спрямованої на збереження та відтворення духовної культури й національних традицій з метою підвищення духовного потенціалу та якостей особистості. Стає зрозумілим, що процес опанування художньо-виконавською майстерністю невід'ємний від розвитку свідомості особистості, яка формується в межах традиційної культури, та дозволяє людині як представникові конкретного етносу створювати суспільно значущі цінності, демонструвати власну приналежність до культурних надбань у індивідуальній творчо-виконавській проекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карпенко, З. С. (1998). Аксіопсихологія особистості. К.: ТОВ «Міжнар. фін. агенція».
2. Конюхов, Н. И. (1996). Словарь-справочник практического психолога . Воронеж: Модэк.
4. Леонтьев, А. Н. (1975). Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат.

І. Чуричканич

Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

МАЙНДМЕПІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ В РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У століття «інформаційного потоку», коли кількість нових знань збільшується в геометричній прогресії і оволодіти ними стає все складніше, не кожному вдається навчитися ефективно працювати з інформацією й вирішити проблему інформаційного перевантаження. Особливо гостро це питання стосується студентів, оскільки саме вони є контингентом, який потребує більшої кількості нових знань для саморозвитку, становлення особистості, засвоєння і глибшого аналізу необхідних дисциплін, уміння правильно та швидко орієнтуватися в світі науки, що змінюється.

У сучасній методиці з'являються нові інструменти, які допомагають спростити сприйняття інформації нашим мозком. Одним із таких інструментів є карта думок, або mindmap.

Mindmap – графічний інструмент передачі інформації в процесі мислення в формі, зручній для сприйняття, наприклад, у формі схеми-асоціації.



Рис. 1. Приклад mindmap

У 1974 році вийшла книга Тоні Б'юзена «Працюй головою», де він докладно описав методику майндмепінгу, унаслідок використання якого він у свій час став одним із найкращих студентів Університету Британської Колумбії.

Слід зазначити, що ті студенти, з якими займався Б'юзен факультативно, також досягли приголомшливих результатів. Навіть ті, що були признані відстаючими, після занять із Тоні методом когнітивних карт, значно підвищили свою успішність.

Як же працює даний інструмент? Зрозуміти принцип роботи Mindmap допоможе аналіз основних особливостей функціонування нашого головного мозку.

Основні особливості роботи головного мозку людини:

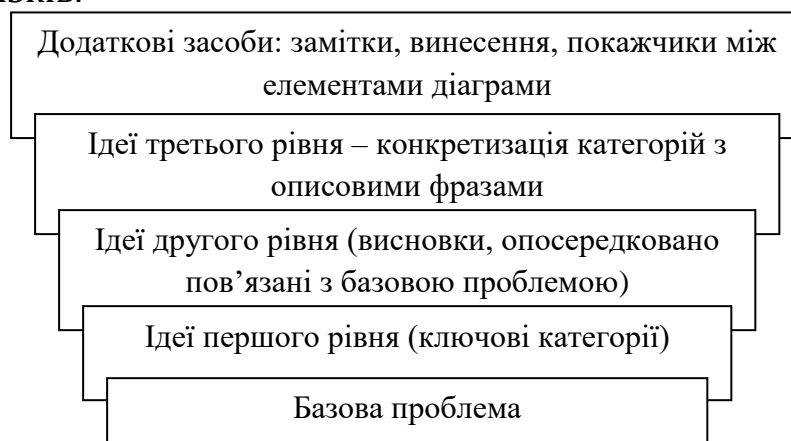
1. Розподіл сприйняття між правою і лівою півкулями головного мозку. Права півкуля відповідальна за уяву, колірну гамму, образне мислення й цілісне сприйняття. Ліва півкуля оперує числами, займається логічними завданнями, аналізує, відповідає за мовлення. Коли створюються будь-які когнітивні карти, інформація відображується так, щоб працювали обидві півкулі, що робить процес

мислення більш ефективним. Числа, словесна інформація тісно переплітаються з малюнками, різноманітними кольорами тощо.

2. Мислення асоціативне. Коли нам представляють нову інформацію, виникають асоціативні нейронні зв'язки. Наш мозок співвідносить вже наявні знання зі щойно отриманими та пов'язує їх, цеглинка за цеглинкою будує унікальну доріжку від вже відомого до нового знання. Коли людина розмірковує, вона задіє розгалужену нейронну мережу. Ми працюємо з інформацією не лінійно, а асоціативно через будову нашого мозку. Когнітивні карти нагадують за своєю будовою сам головний мозок. Інформація складається з різноманітних зв'язків.

Будь-яку ідею радіантне мислення людини може розвивати майже до нескінченності. Як навчитися фіксувати й контролювати потік творчих думок? Як організувати безліч різноманітних умовиводів у систему?

Спробуємо відповісти на ці запитання, створивши ієрархію діаграми зв'язків.



Процес майндмепінгу починається з центральної ідеї, яка, як правило, розташовується в центрі, у верхній або нижній частині аркушу. Здійснивши мозковий штурм, ви усвідомлюєте, які з обговорюваних категорій, є ключовими і найбільш тісно пов'язані з базовою проблемою. Якщо категорії виходять занадто абстрактними, до них рекомендовано прикріпити зображення, що допоможе зробити категорії більш конкретними.

На другому рівні відбувається розвиток базової ідеї. З'являється розгалуження і чисельні зв'язки. Проблема немов би розгортається, показуючи нам свою сутність.

Третій рівень, як правило, завершальний, не створюється до тих пір, поки повністю не закінчено другий.

Саме тут є найширший розмах для творчості. Для достатньої конкретизації ідей рекомендовано вдаватися до використання додаткових засобів діаграми зв'язків: заміток, винесень, міжелементних покажчиків.

Таким чином, ментальні карти допомагають студенту представити інформацію великого об'єму в доступній формі. Mindmap забезпечує легкий доступ до інформації, оскільки знання, зафіксовані на діаграмі зв'язків, є простими для запам'ятовування. Ментальна карта дозволяє оперувати новою інформацією, та, завдяки своїй будові, стимулює процес аналізу інформації, тому що відкриває зв'язки між її частинами.

Література

1. Анопрієнко, А. Я. (2002). Когнітивні мегакарти: досвід реконструкції культууроутворюючих моделей і образів світу. *Наукові праці ДонНТУ, Вип. 39*, 206-221.
2. Лисак, Є. А., Луценко, Є. Л. Теоретичні основи вивчення механізмів переносу знань. Режим доступу: <http://irbis.nbu.gov.ua/cgi-bin/cgiirbis> 64
3. Epper, M. J. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information visualization*, 5, 202-210.
4. Weeldon, J., Faubert, J. (2009). Framing experience: concept maps, mind maps, and data collection in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 8 (3), 68-83.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ДОПОВІДІ ПЛЕНАРНОГО ЗАСІДАННЯ

Бойченко М. Інноваційний потенціал США, Канади та Великої Британії у професійній підготовці вчителя до роботи з обдарованими дітьми	3
Kovalenko N. Inquiry based learning as a project-forming definition in the educational- research pedagogical project.....	5
Козлов Д. Педагогічні технології розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти	8
Красуля А. Інноваційні технології в магістерській підготовці в галузі освітніх наук: з досвіду Естонії.....	9
Лазарєв М., Лазарєва О. Технології евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога	12
Мармаза О. Управлінські інновації як вимога сучасності.....	17
Огієнко О. Інноваційний розвиток освіти дорослих як вимога сучасності..	20
Сбруєва А. Педагогічна компаративістика в історії та сьогодні Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка	22
Стрельніков В. Інноваційні технології навчання в контексті реалізації концепції «Нова українська школа».....	26
Хриков Є. Вплив тенденцій розвитку менеджменту на формування інноваційної культури управління навчальними закладами.....	29

РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА СВІТІ

Авшенюк Н., Семініхіна Н. Окреслення пріоритетних завдань професійної підготовки магістрів освіти у сучасній Австралії	32
Бянь Лулу. Використання інноваційних інфокомунікаційних технологій як педагогічна умова формування культури мовлення студентів із КНР	35
Воробйова О. Деякі аспекти щодо запровадження систем управління якості у галузі вищої освіти	37
Glyva Ya. Optimization of innovative adult education.....	41
Годлевська К. Забезпечення якості освіти дорослих у сучасному освітньому просторі: досвід Угорщини	44
Дегтяренко Д. Основні принципи викладання української мови іноземним слухачам підготовчого відділення	48
Dieniezhnikov S. Cognitive and anthropy prospects of the science phenomenon.....	49
Зосименко О. Науково-дослідна робота кафедри: напрями, результати та перспективні завдання	53

Калиева А. Основные тенденции и этапы развития магистратуры в Республике Казахстан.....	57
Карпусь О. Здоров'язбережувальне виховання в українських закладах вищої освіти: нормативно-правова база	60
Колесник Ю., Тарасова Т. Впровадження дистанційного навчання у сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка: стан, проблеми, перспективи.....	63
Кон О. Интеграция языкового образования как фактор инновационного развития высшей школы.....	67
Лаврик М. Основні аспекти мовної підготовки іноземних студентів: аналіз вітчизняних наукових досліджень	69
Майковська В. Принципи формування підприємницької компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування.....	72
Самойленко О. Моос-платформи як інструмент інформальної освіти дорослих	75
Сімкова І. Стратегічні тенденції розвитку вищої освіти в Україні	79
Теренко О. Практикоорієнтованість системи освіти дорослих у США і Канаді.....	81
Харченко І. Сучасні тенденції та перспективи вдосконалення змісту і методів мовної освіти	83
Хижняк І., Григор'єва В. Актуальність вивчення німецького досвіду підготовки фахівців цивільної інженерії в умовах інноваційного розвитку вищої технічної освіти України	86
Холявко Н. Інституціональні важелі забезпечення модернізації національної системи вищої освіти.....	89
Хоменко Л. Теоретичні засади використання інформаційно-комп'ютерних технологій в іншомовній підготовці студентів аграрних закладів вищої освіти.....	92
Шаранова Ю. Роль громадянської освіти в США у вихованні громадянськості студентів	94

РОЗДІЛ 3. ІННОВАЦІЇ У ДОКТОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ З ОСВІТНИХ/ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК: УКРАЇНСЬКИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

Антонова О. Системний підхід до підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту»	97
Вітвицька С. Інноваційність у підготовці докторів філософії	101
Дубасенюк О. Підготовка докторів філософії у сфері педагогічної освіти.....	105
Козловський Ю., Білик О. Особливості методів навчання майбутніх докторів філософії у галузі наук про освіту.....	108
Мирончук Н. Компетентнісні основи підготовки викладачів вищої школи на другому та третьому рівнях вищої освіти	111
Сбруєва А. Програма Жан Моне модуль «Європеїзація докторських програм у галузі освіти»: аналіз досвіду здобуття та реалізації	114

Сидорчук Н. До питання підготовки докторів філософії на засадах компетентнісного підходу.....	117
Chernyakova Zh. The course «Academic writing» for doctoral students: lingua cultural aspects.....	121
Чумак М. Феномен конструктивів числового ряду у педагогічній практиці XVI – XX ст.	124

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА У СВІТІ

Дичка Н. Компоненти змісту навчання англомовного професійно орієнтованого писемного мовлення.....	126
Кобюк Ю. Форми організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії.....	129
Локшин В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання з урахуванням макаренкознавчих вимірів сучасної педагогічної інноватики	132
Постригач Н. Особливості реалізації інноваційної програми підготовки тренерів для освіти дорослих у Грецькій Республіці	133
Проценко І. Формування ключових компетентностей у підготовці майбутніх учителів	137
Самодумська О. Реалії та перспективи підготовки андрагогів для неформальної освіти дорослих закладами вищої освіти	140
Сотська М. Організація педагогічної практики студентів-викладачів: досвід Сінгапура.....	143
Степанець М. Організаційно-педагогічні зміни у розвитку магістерської освіти Канади.....	145
Чжан Їн. Інноваційні підходи до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики і хореографії з КНР.....	149
Шульга Ю. Особливості професійного розвитку викладачів недільних шкіл на території Північно-Східної України	151

РОЗДІЛ 5. СТРАТЕГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Атрощенко Н. Storytelling (сторітеллінг) як інноваційний метод навчання.....	153
Будянський Д. Дослідження проблеми розвитку риторичної культури вчителя (викладача) у Сумському державному педагогічному університеті ім. А. С. Макаренка: історико-методичний аспект	156
Геловани Н., Гигиладшвили И. Оценивание развивающих инструментов и использование в учебном процессе	159
Герман В. Полемічна культура викладача вищої школи.....	161

Грибан Г., Білоскаленко Т., Скорий О. Інноваційні фізкультурно-оздоровчі технології в фізичному вихованні студентів.....	166
Гулей О. Шляхи вдосконалення технологічних основ виготовлення керамічних виробів у Глинській художньо-керамічній школі.....	169
Лугова А. Дослідницька компетентність як складова професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....	172
Луценко С., Івашина Л. Особливості самоосвітньої компетентності менеджерів освіти.....	175
Максименко Т. Змішане навчання як інноваційна технологія підготовки фахівця.....	178
Пальчик О. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх викладачів через використання віртуальних освітніх спільнот.....	180
Подосиннікова Г., Бохоня Т. Використання ситуацій із кіноперсонажами у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови.....	183
Сова О. Майстер-клас як ефективна форма навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва на пленері.....	186
Стеченко Т., Ушакова Л. Міжкультурна свідомість як результат формування полікультурної мовної особистості в іншомовній освіті.....	189
Сяська І. Форми і методи реалізації інноваційних технологій в екологічній освіті майбутніх учителів природничих дисциплін.....	192
Khomenko O. Blending learning as a conversion of traditional education.....	195
Чжан Сянюн. Поняття сутності та цінності в контексті формування виконавської майстерності піаністів.....	198
Чуричканич І. Майндмепінг як інноваційна технологія в розвитку вищої освіти.....	200

Наукове видання

Матеріали V Міжнародної
науково-практичної конференції

**ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ГЛОБАЛЬНИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ
ВИМІРИ ЗМІН**

(16–17 квітня 2019 року)

Том 1.

Proceedings of the V-th International Scientific Practical Conference

**INNOVATIVE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION:
GLOBAL, EUROPEAN AND NATIONAL
DIMENSIONS OF CHANGE**

(2020, April 16-17)

Vol.1.

DOI 10.24139/978-966-698-271-4/2019/conference/tom1

Суми : Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***В. І. Шейко***
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 09.04.2019.
Формат 60x84/16. Гарн. Cambria. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 12,09
Тираж 200 пр. Вид. № 8.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка