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
за участю
Національний Еразмус+ офіс в Україні
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Київський університет імені Бориса Грінченка
Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Державна установа «Палац дітей і молоді «Золак» м. Мінська», Білорусія
Казахський національний університет ім. аль-Фарабі, Казахстан
Ферганський державний університет, Узбекистан
Harbin University, China
University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland
European Regional Academy in Armenia, Armenia
All Nations University College, Ghana
Velzys gymnasium, Lithuania
Oekraïense School, Netherlands
Technical University of Moldova, Moldova

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

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

Матеріали VI Міжнародної
науково-практичної конференції
Том 1

23–24 квітня 2020 року

До 90-тої річниці кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Суми
Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка
2020

Ministry of Education and Science of Ukraine
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
Department of Education of Sumy Regional State Administration
Institute of Pedagogics of NAPS of Ukraine
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine
with participation of
National Erasmus+ office in Ukraine
The state institution "South Ukrainian national pedagogical university named after K. D. Ushynsky"
Zhytomyr State University named after Ivan Franko
Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko
Borys Grinchenko Kyiv University
Sumy Regional Institute for Postgraduate Pedagogical Education
The state institution "Palace of Children and Youth "Zolak" Minsk, Belarus
Kazakh National University named after al-Farabi, Kazakhstan
Ferghana State University, Uzbekistan
Harbin University, China
University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland
European Regional Academy in Armenia, Armenia
All Nations University College, Ghana
Velzys gymnasium, Lithuania
Oekraïense School, Netherlands
Technical University of Moldova, Moldova

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

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

PROCEEDINGS
of VI International scientific-practical conference
Volume 1

23-24 April 2020

To the 90th Anniversary of the Chair of Pedagogics
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

Sumy
Publishing house of Sumy SPU named after A. S. Makarenko
2020

УДК 378.091:001.895](477:4)(063)
І 66

Рекомендовано до друку вченою радою
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 9 від 02.04.2020 р.)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**відповідальний редактор**);
М. А. Бойченко – доктор педагогічних наук, доцент;
Т. М. Дегтяренко – доктор педагогічних наук, професор;
С. Б. Кузікова – доктор психологічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
С. М. Кондратюк – кандидат педагогічних наук, професор;
Н. М. Павлущенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
А. О. Поляничко – кандидат педагогічних наук, доцент;
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент

Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (23–24 квітня 2020 року, м. Суми). Том 1. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 279 с.

ISBN 978-966-698-289-9 (повне зібрання)
ISBN 978-966-698-290-5 (Том 1)

Збірник містить матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін», що є складовою виконання проєкту програми Еразмус+ Жан Моне Модуль. У матеріалах конференції розглядаються стратегії інноваційного розвитку вищої освіти в Україні, ЄС та світі; інновації у докторській підготовці молодих науковців: український, європейський та світовий досвід; організаційно-педагогічне забезпечення інноваційного розвитку вищої 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 development of higher education in Ukraine, EU and the world; innovations in doctoral training in educational/pedagogical sciences: Ukrainian, European and world experience; organizational and pedagogical support of innovative development of higher pedagogical education in Ukraine, EU and in the world; strategies and innovative technologies of the training of high school teachers.

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

С. О. Авхутська
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕДІАОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

Реформування вищої освіти в Україні, викликане необхідністю її фундаменталізації, демократизації, неперервності, гуманістичної спрямованості та відповідності загальноєвропейським стандартам, потребує впровадження в професійну підготовку майбутніх фахівців нових освітніх технологій. Сучасний соціум є суспільством глобальної медіакультури, тому проблеми медіавпливів на особистість та розвиток медіаосвіти у вітчизняних університетах належать до актуальних питань сьогодення. На особливу увагу заслуговує реалізація медіаосвітнього потенціалу під час підготовки фахівців педагогічної освіти, оскільки педагогічні заклади повинні підготувати студента – майбутнього учителя до його діяльності щодо розвитку медіанавичок в учнів.

Осмислення та практичне впровадження медіаосвіти в Україні розпочалося на межі ХХ – ХХІ ст. У 1999 р. у Львові було відкрито Інститут екології масової комунікації. Керівник інституту Б. Потятинник налагодив співробітництво з американськими медійними асоціаціями та у 2002 р. разом із ними організував проведення міжнародної науково-практичної конференції «Медіаосвіта як частина освіти громадянина».

У 2010 р. Президією Національної академії педагогічних наук України було ухвалено Концепцію впровадження медіаосвіти в Україні, в якій медіаосвіта розглядається як частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, Інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікативних технологій.

У сучасному медіаосвітньому просторі України визначено наукові школи: розвиток синтезу медіаосвіти та журналістики (Академія української преси, колектив дослідників під керівництвом В. Іванова); розвиток медійної екології, захист аудиторії від шкідливих медійних впливів (Інститут медіаекології Львівського національного університету); розвиток медіадидактики (колектив під керівництвом Г. Онкович); розвиток соціокультурної моделі медіаосвіти (колектив під керівництвом Л. Найдьонової); розвиток естетичного сприйняття і смаку школярів та студентів (Національна асоціація діячів кіноосвіти і медіапедагогіки України під керівництвом О. Мусієнка) (Коропатник, 2016, с. 169).

Станом на 2019 р. вітчизняними вченими підготовлено низку навчальних підручників та посібників з медіаосвіти та медіаграмотності,

авторами яких є В. Іванов, О. Мокрогуз, О. Волошенюк, Л. Кульчинська, О. Коропатник, Т. Бакка, Т. Мелещенко, Р. Євтушенко та ін. (Медіаосвіта та медіа грамотність, 2014), розроблено навчальні програми (Г. Онкович, К. Левківський, Н. Череповська та ін.) (Онкович, 2010), захищено кандидатські дисертації (М. Ячменик (2019), М. Осюхіна (2018), М. Матвійчук (2014), С. Іць (2014) та ін.).

Важливу роль у обговоренні найактуальніших питань медіаосвіти дітей та дорослих відіграють наукові конференції. Зокрема з ініціативи Академії Вільної Преси в 2019 р. проведено вже сьому міжнародну науково-методичну конференцію «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи», де йдеться про теоретичні та світоглядні засади медіаосвіти, медіаосвіту та медіаграмотність у дошкільних навчальних закладах та початковій школі, в середніх загальноосвітніх закладах; про організаційні та управлінські моделі упровадження медіаосвіти; про медіаграмотність як педагогічну компетенцію тощо.

Проте у вітчизняному досвіді й сьогодні прослідковується переважання саме шкільної медіаосвіти над медіаосвітою у вищій школі. Отже, у 2011 р. вперше було організовано літню школу з медіаосвіти, цільовою аудиторією якої стали координатори всеукраїнського медіаосвітнього експерименту та викладачі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

У 2017 р. в Україні стартував проєкт «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність», який виконується Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX) за підтримки Посольства Сполучених Штатів Америки та Посольства Великої Британії в Україні, в партнерстві з Міністерством освіти і науки України та Академією української преси. Метою цього проєкту є інтеграція навичок критичного сприйняття інформації в освітній процес загальної середньої школи. Починаючи з осені 2018 р. вчителі, які пройшли тренінги IREX із медіаграмотності, використовують на уроках навчально-методичні матеріали, розроблені в рамках проєкту для таких предметів, як українська мова, українська література, історія України, всесвітня історія, мистецтво. В результаті першого року роботи під час опитування вчителі зазначили, що ці матеріали зробили їхні уроки цікавішими для учнів (93 %), допомогли їм краще розкрити теми уроків (86 %), створили для них додаткові труднощі через брак часу й обладнання (10 %).

З червня 2019 р. IREX розпочав роботу над проектним компонентом для інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО) та закладів вищої освіти, які готують майбутніх учителів (ЗВО) із запровадження моделі критичного сприйняття інформації на рівні підготовки майбутніх учителів та підвищення кваліфікації працюючих педагогів (щонайменше 20 ІППО та 20 педагогічних ЗВО). Метою цього етапу проєкту є включення навичок критичного сприйняття інформації в навчальні програми ІППО та ЗВО як сталої частини стандартного освітнього процесу.

Таким чином, ураховуючи досвід та за підтримки зарубіжних країн, медіаосвіта в Україні невпинно розвивається, відбувається поступове підвищення рівня медіаграмотності як учнів, так і викладачів і студентів.

ЛІТЕРАТУРА

Коропатник, М. (2016). Медіаосвіта в Україні: історія та сьогодення. *Сіверянський літопис, 3,* 159-174.

Медіаосвіта та медіа грамотність (2014). В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк (ред.-упор.); за наук. ред. В. В. Різуна. Київ: Центр вільної Преси.

Онкович, Г. В. (2010). *Медіаосвіта. Експериментальна програма базового навчального курсу для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Логос.

N. V. Dmytryshchuk
South-Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky

THE PROBLEM OF COMMUNICATIVE SELF-EFFICACY OF FUTURE NAVIGATORS

The establishment of a system of higher marine education in Ukraine in the context of modernization of the economic system, increasing the intensity of world shipping, the high level of operation of new technical systems on modern ships, requires the future navigators to make more extensive use of effective innovative forms, methods based on such methodological approaches as personality-oriented, acmeological, synergistic, etc. Along with intensification of cognitive-activity training, more attention in the marine educational system must be paid to the formation of the personal potential of cadets, the development of their professionally significant qualities, which purposefully affect the effectiveness of complex and sometimes dangerous professional activities of navigators. The indicated problem is not yet fully solved in the preparation of navigational department's cadets in marine universities. One of the important problems in preparing future navigators is the formation of their communicative self-efficacy.

Successful communication for the navigator is the basis of his professional activities. More than 80 % of the time the ship's leaders spend on engaging in various forms of interaction with others: effective communication with the crew, representatives of port authorities, shipping companies, ship agents, etc. When solving a wide range of professional tasks for navigators in the context of professional communication, attention should be paid to their isolation from the usual social contacts that take place at home, as well as national, religious characteristics, traditions of those with whom they communicate during long sea voyages. All this greatly actualizes the indicated problem.

A. Bandura began research on self-efficacy; some of its aspects were studied by psychologists K. Dweck, J. Rotter, D. Myers, A. Boiarintseva, N. Bulynko, A. Volk, T. Gordeeva, T. Levchenko, D. Leontiev, E. Mogilevkin and others, teachers S. Grozan, T. Kremeshnoy, A. Linenko, A. Fomichenko and others.

Self-efficacy is a person's conviction regarding his ability to effectively perform certain actions in a certain situation and certain conditions, a belief in the success of selected actions, which is accompanied by the provision of the

advantage of more complex tasks, setting fairly difficult goals and manifestation of perseverance in achieving them (Bandura, 1977; Bandura, 1982).

The manifestation of personal self-efficacy in difficult situations, external circumstances and stressful experiences contributes to its greater confrontation and endurance, which is especially important in the professional activity of navigators. M. Gaidar defines communicative self-efficacy as the subject's conviction in the ability to productively and efficiently implement communication with others, as well as in owning a large range of communication tools (Gaidar, 2008).

The high level of self-efficacy of managers, which include navigators, predetermines success in self-realization in professional activities. Studies by E. Mogilevkina confirm the main points of A. Bandura's theory of self-efficacy that a low level of self-efficacy reduces the possibility of self-realization in career growth (Mogilevkin, 1998).

We understand the communicative self-efficacy of the future navigators as a personal integral formation based on the cadets' communicative potential, awareness, skills in social communication, which contribute to the manifestation of confidence and productivity in the performance of their official duties in the field of professional activity.

Self-confidence is one of the indicators of the formed communicative navigator's self-efficacy. Such a navigator gives clear commands, his requirements are justified, and external manifestations (voice, gestures, facial expressions, body position), the form and content of the information provided to others demonstrate his confidence. This is important for the smooth operation of the ship's crew, especially in unexpected and difficult meteorological situations, storms, accidents, during piloting, mooring, etc. A self-confident captain inspires confidence in the success of actions for his crew and achieves efficiency in solving assigned tasks.

We define the structure of communicative self-efficacy of future navigators as a combination of components: reflective (self-identification with the best navigators, standards of professionalism, the presence of an adequate self-assessment of their actions in the field of professional communication, an established reflective position); cognitive-operational (awareness in the communicative sphere of maritime professional activity, skills in professional communication); affective-behavioral (confidence in the possibility of productive communication in professional activities, activity, responsibility, ability to self-regulation and self-reinforcement).

The basis of the reflective component of the communicative self-efficacy of the future navigators is professional self-awareness, which is focused on the reflection and transformation by the subject of professional reality and involves a holistic adequate self-assessment of himself as a navigator and his place in the professional production process.

An important factor in the productive formation of communicative self-efficacy is the use of a synergistic approach in the educational process of a higher marine education institution. From a pedagogical point of view, this approach means creating a synergistic environment in the education institution,

which will contribute to self-organization and subsequent self-actualization of future navigators, providing them with the opportunity to manifest their activity, initiative, independence, variability in solving problems arising in a professional and personal context. The main synergetic principles are: openness, subjectivity, complementarity. The requirement of openness of the system allows it to maintain a certain state due to the flow of external energy and information.

In the curriculum of cadets of maritime education institutions, there is a discipline "Management of the resources of the navigation bridge" (Module Course 1.22 Ship Simulator and Bridge Teamwork). In the second part (Part B. Course Outline and Timetable), the principles of interaction between navigators at the level are considered: captain – navigator – sailor. The items "Cultural awareness", "Mamagementon the bridge", "Human Factor and error", "Decision making", "Crisis management" disclose certain goals and objectives for the development of communication techniques by future navigators, however, these recommendations do not correspond to consistency, consistency and specificity. Therefore, a special course was developed "Communicative Self-Efficiency of Future Navigators", which contained various forms and methods of forming the phenomenon under study: lectures and practical classes (reflective workshop, trainings: on social competence (R. Hinsh, S. Wittman), "personal and professional growth", independent work (auto-training, drawing up individual programs for self-development of professionally significant qualities, exercises: "Form a positive self-image", "Establishing communication contact", etc.).

Thus, the rational and constructive potential of the communicative self-efficacy of future navigators will contribute to the achievement of reliable social interaction and will affect the success and productivity of the independent professional activities.

REFERENCES

Gaidar, M. I. (2008). *The development of personal self-efficacy of psychology students at the stage of university education* (PhD thesis abstract: 19.00.07). Kursk.

Mogilevkin, E. A. (1998). Personal factors and career. *Applied Psychology and Psychoanalysis, 2,* 23-33.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84,* 191- 215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37,* 122-147.

І. М. Драга
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

Система навчання, створювана в освітніх установах і центрах національних збройних сил Республіки Польща (РП), націлена на досягнення максимальної відповідності вимогам Північноатлантичного союзу. У 2012 році керівництво Міністерства оборони країни представило проєкт концепції реформування системи військової освіти.

Заходи мають здійснитися у два етапи: на першому (до кінця 2012 року) була підготовлена та створена необхідна законодавча база, а на другому (2013–2015) планувалося повністю завершити перехід до нової системи військової освіти.

Згідно з програмою розвитку збройних сил Польщі на 2013–2022 роки всі військові заклади вищої освіти (училища) повинні бути зведені в єдину структуру – Академію національної оборони (або об'єднану військову академію). Одночасно на її базі планувалося створити Академію національної безпеки, яка буде здійснювати підготовку кадрів як для міністерства оборони, так і для інших відомств (служб), що забезпечують безпеку держави.

Відтак, на сучасному етапі розвитку військової освіти в Польщі військові університети, які відіграють провідну роль, навчають курсантів і офіцерів, навчають наукові кадри, проводять спеціалізовані курси й навчання в аспірантурі, а також участь у модернізації армії шляхом проведення наукових досліджень, експертних та впроваджувальних робіт у галузі оборонної техніки й технологій, а також нового озброєння та військової техніки.

На основі аналізу діяльності військових закладів вищої освіти Польщі нами було визначено стратегії вищої військової освіти в країні в п'яти галузях програмування розвитку університетів:

1. Галузь освіти та професійного розвитку.
2. Галузь науково-дослідницької діяльності.
3. Галузь освіти.
4. Галузь організації та управління.
5. Галузь інвестицій.

Стратегії розвитку вищої військової освіти в Польщі представимо у вигляді моделі (рис. 1).

Представлена модель ілюструє взаємні відносини між її складовими. Вона охоплює місце областей програмування розвитку, операційні цілі, стратегічні цілі, бачення та місію військових ЗВО та процес здійснення стратегії моніторингу, а також сучасний стан військових ЗВО в процесі стратегічного планування.

SWOT-аналіз дає можливість визначити сильні та слабкі сторони організації та діяльності військових ЗВО, а також потенційні можливості та загрози реалізації стратегій.

Стратегічними завданнями розвитку вищої військової освіти в Польщі визначено такі: 1) отримання високоякісної та навчальної спроможності особового складу Збройних Сил Польщі, зокрема ВМС Польщі та цивільних студентів; 2) підвищення ефективності отримання та виконання науково-дослідних робіт; 3) підвищення ефективності управління та функціонування університету.

Стратегічні завдання, що гарантують довгостроковий стабільний розвиток військової освіти в Польщі повинен бути реалізований у формі операційних цілей. У рамках досягнення оперативних цілей було визначено каталог намірів та дій у окремих галузях планування розвитку

університету необхідні для їх досягнення. У зазначених галузях були вказані такі наміри та дії:

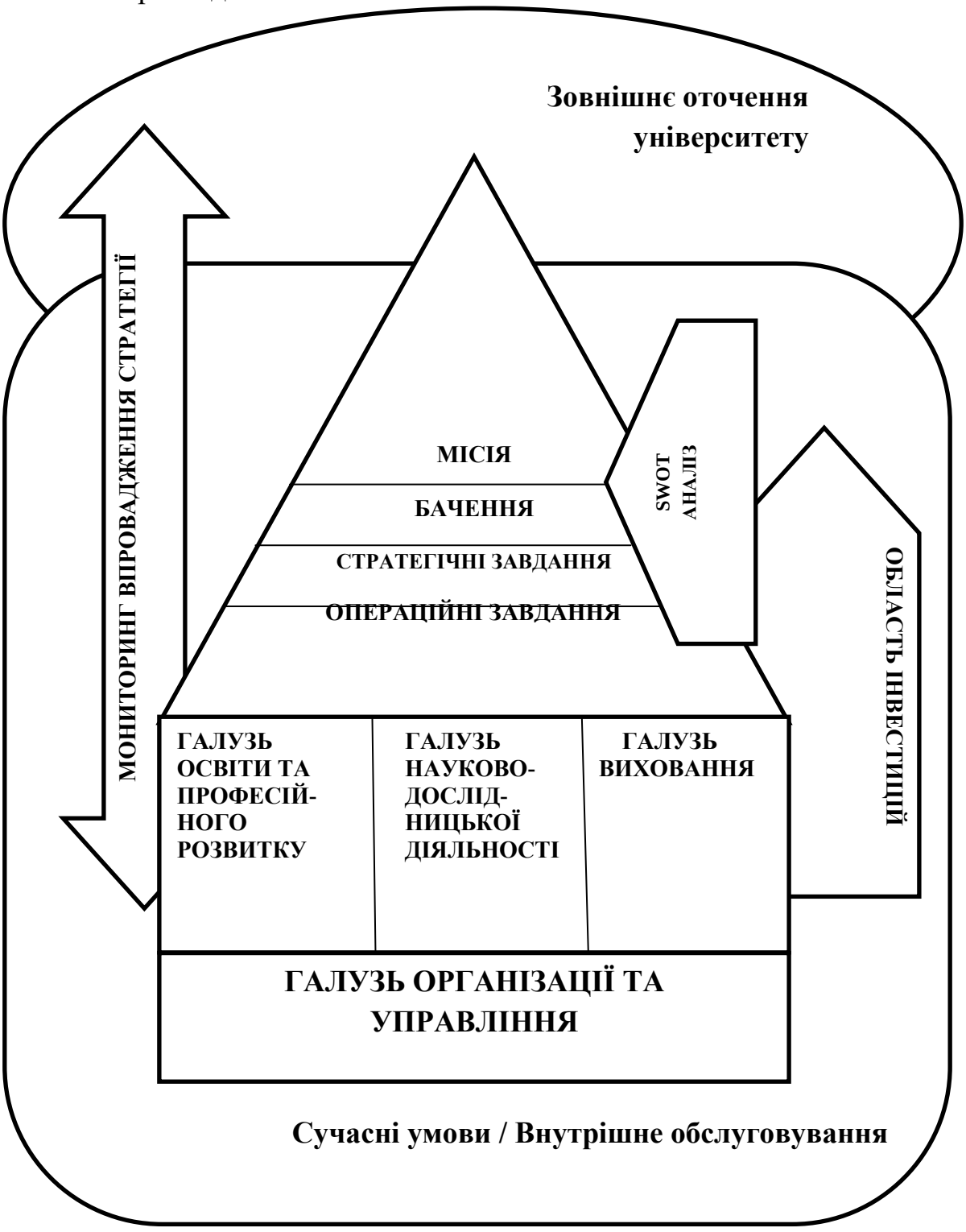

Рис. 1. Модль стратегії розвитку вищої військової освіти в Польщі

У нашому дослідженні ми звернемо увагу на галузь освіти та професійного розвитку. У цій галузі ставляться такі цілі: оптимізація та вдосконалення навчальної пропозиції університету для потреб Збройних сил Польщі, зокрема ВМС Польщі, державна безпека та морська економіка; підготовка кадрів на основі навчальних програм реалізації для потреб ВМС

Польщі за спеціальностями: функціонування системи ІТ, експлуатація систем зв'язку, військово-морська зброя, гідроакустика, офіцери навчальні та інші; модернізація та впровадження нових спеціальностей, пов'язаних із потребами ринку праці; надання студентам та докторантам найкращих умов для навчання; підвищення якості освіти; впровадження та вдосконалення системи управління якістю університету; набуття освітніх навичок у межах трициклового навчання; підвищення рівня академічної категорії академічних факультетів до найвищої (A +, A, B); виконання вимог щодо акредитації PKA, STCW, MON та KRK; розширення дидактичної пропозиції англійською мовою; тісніша співпраця з роботодавцями щодо визначення навчальних програм, впровадження програмного змісту, організація навчання та стажування; активізація участі викладачів в міжнародних обмінах і стажуваннях; підготовка та реалізація пропозиції про прикордонну освіту з морських спеціальностей; підвищення якості системи кваліфікації кандидатів на навчання; підготовка пропозиції про освіту англійською мовою в провідній галузі навчання першого ступеня кожного відділення; отримання сертифікатів якості освіти та акредитації галузей навчання; розвиток аспірантури; активізація студентських дослідницьких клубів; активізація програми обміну студентами за програмами «Еразмус» та «Військовий Еразмус»; розвиток співпраці зі стейхолдерами; розширення співпраці та обміну студентами з військовими університетами в Європі; отримання вищої позиції в рейтингу університетів.

Отже, стратегії розвитку вищої військової освіти в Польщі визначають довгострокову політику, яку слід дотримуватися адміністрацією військових ЗВО, а всі заходи мають бути спрямовані на їх усебічний розвиток та процвітання.

Погляд у майбутнє шляхом визначення стратегічних цілей, що переслідуються в межах конкретних оперативних цілей, що виходять далеко за рамки тривалого терміну повноважень влади ЗВО, однак, є частиною процесу реформування польської вищої військової освіти.

Стратегія не є відповіддю на дії, що вживаються для закріплення вищої військової освіти, оскільки цей процес триває та його результати наразі невідомі.

О. В. Єременко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НАЦІОНАЛЬНІ ОСНОВИ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Усвідомлення інтеграційних процесів в Україні з метою входження її до європейського простору сприяє реалізації її державної незалежності, національної безпеки, економічних змін, інтелектуальних цінностей.

Інтеграція в освіті забезпечує переорієнтацію соціально-культурного світогляду та переоцінку місця мистецтва в освітньому процесі.

За таких умов зростає зацікавленість українського суспільства можливостями та перспективами реалізації його євроінтеграційних прагнень та використання позитивної динаміки співробітництва в освітній сфері.

Мета публікації – висвітлити національну основу мистецької освіти як взаємопроникнення загальнолюдських надбань та індивідуально-національних особливостей.

Обґрунтування актуальності євроінтеграційних процесів у сучасній мистецькій освіті дає можливість визначити національний підхід підготовки фахівців у галузі музичного мистецтва як такий,що сприяє утвердженню національних надбань з урахуванням загальнолюдських досягнень. За таких обставин слід підкреслити, що розвиток освітянських національних традицій, збереження особливостей української освіти має відбуватися в умовах адаптації освіти в умовах європейського та світовому просторах.

Отже, врахування діалектики особливого й загального в культурі суспільства сприяє обґрунтуванню єдності національного й загальнолюдського.

Цей процес забезпечує усвідомлення історичної місії свого народу з метою здійснення світового культурного процесу. Історія розвитку українського виконавського мистецтва свідчить про особливу роль національних чинників. Співацьке мистецтво Б. Гмирі, М. Кондратюка, М. Литвиненко-Вольгемут, педагогічні принципи М. Донець-Тессейр, К. Михайлова, К. Пігрова ґрунтувалися на визнанні національних засад виконавського мистецтва. В. Гнидь підкреслює, що індивідуальність митця складається з уміння передати власні переживання музики, авторські ідеї й те особливе забарвлення виконання, яке зветься відчуттям національного стилю.

Аналізуючи вокальну творчість М. Кондратюка, В. Антонюк окреслює поняття етнокультурних витоків вітчизняної співацької традиції. Сутність цієї традиції визначається наявністю таких рис, як єдність мовної та вокальної інтонації, плавне ведення мелодії, широта дихання, підкреслення тембрових барв тощо. Загалом, стислий аналіз естетичних поглядів видатних митців доводить, що актуалізація національних чинників сприймання – важлива ознака художнього виконавства, що необхідно враховувати в навчанні магістрів мистецтва.

З цих позицій, в умовах оновлення змісту вищої мистецької освіти розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціокультурної сфери неможливий поза глибоким усвідомленням національних витоків художньої культури.

У зазначеному контексті особливого значення набуває В. Антонюк, яка підкреслює, що формування інтелектуально-гуманітарного світогляду з метою ґрунтовного вивчення фонду світового та українського мистецтва відбувається під кутом зору його походження, естетично-історичних паралелей, виконавських традицій, інституалізації його освітніх форм і художніх традицій, а також – введення в музично-освітній простір кращих надбань сучасних національних композиторів (Антонюк, 2016, с. 3–6).

У контексті національного В. Шульгіна визначає провідну роль культури у консолідації українського суспільства, що передбачає запрошення до діалогу,співпраці та вироблення спільних і загальноприйнятих правил діяльності в культурному середовищі, створення умов для міжкультурного та міжрегіонального суспільного діалогу,розвиток партнерства й порозуміння між учасниками полілогу на ґрунті європейських цінностей. Науковець визначає важливість синергетичних підходів до культурного розвитку України, зокрема до мистецької освіти.

Таке бачення сучасних процесів у мистецькій освіті сприяє різноаспектному осмисленню буття нації,що охоплює всі матеріальні й духовні цінності та здобутки.

Ідея національного розкривається з урахуванням діалектики регіональних особливостей і загальних закономірностей виникнення та розвитку окремих етнонаціональних спільнот, народів та їх об'єднанням у цілісний культурний простір України (Шульгіна, Яковлева, 2016).

Отже, забезпечення національних підходів у мистецькій освіті відбувається як процес урівноваження, взаємозв'язку загальнолюдських і національних цінностей, традицій, надбань. Він передбачає опанування всесвітніх мистецьких цінностей на основі художнього усвідомлення національних основ мистецьких образів.

ЛІТЕРАТУРА

Антонюк, В. Г. (2016). Перший український підручник для співаків «Вокальна педагогіка» у світлі інноваційних технологій вищої вокальної освіти: дискурс-аналіз. *Мистецька освіта: культура України XXI століття: євроінтеграційний вектор*: зб. матеріал Міжнародної науково-творчої конференції (Одеса, Київ, Варшава, 12-13 травня 2016 р.). К.: КАКККіМ, сс. 3-6.

Шульгіна, В. Д., Яковлев, О. В. (2016). Синергетична парадигма в мистецькій освіті. *Мистецька освіта: культура України XXI століття: євроінтеграційний вектор*: зб. матеріал Міжнародної науково-творчої конференції (Одеса, Київ, Варшава, 12-13 травня 2016 р.). К.: КАКККіМ, сс. 43-45.

S. D. Isaieva
Taras Shevchenko National University of Kyiv

ESSENCE AND FEATURES OF INNOVATIVE LEARNING IN HIGHER EDUCATION

The issue of integration into the European and global economic space is gaining more relevance in the context of a multi-polar world system. The functioning of the system of international relations in the context of rapidly developing globalization processes depends on a unified approach and standardizes the conditions and factors of the European countries development in the world. Generating new challenges, globalization stimulates the interdependence of the world, which is a kind of indicator of the level of sustainability of development of nation states and, consequently, their potential to meet these challenges (Danylenko, 2013).

In order to form an effective strategy for the development of the state, it is necessary to understand the concept of modern European integration, what forms it is taking today, what are its basic characteristics, on what principles it stands and what mechanisms it is subordinated to. The issue of the need for European integration is fundamental to determining the future development vector of Central European countries, including Ukraine (Danylenko, 2013).

The issue of integration into the European and global economic space is closely linked to implementation of innovative models of higher education.

Analysis of recent investigations and publications has shown that the problem of introducing innovative learning models was studied in the works of I. Artiomov, I. Studeniak, J. Holovach, A. Hus (2015), R. Bahanov (2004), L. Danylenko (2013), O. Dubaseniuk (2011), I. Dychkivska (2004), A. Kaminska (2011), L. Kozak (2012), V. Kushnir, G. Kushnir, N. Rozhkova (2012) and others, but remains under-explored.

The purpose of this work is to reveal the nature and features of innovative learning, its impact on future specialists training; to provide a generalized description of innovative learning models; to consider innovative approaches to the educational process in higher education.

Innovative learning is an educational activity oriented towards dynamic changes in the world. It is based on original method of development of various forms of thinking, creative abilities, high social and adaptive opportunities of the individual. His calling is to prepare not only a “person who cognizes” but also a “person who acts”. An exemplary generalized model of innovative learning was introduced in one of the first Kozma and Johnson’s (1991) papers, and envisaged: 1) active student’s participation in the learning process (rather than passive assimilation of information); 2) possibilities of applied use of knowledge in real conditions; 3) presenting concepts and knowledge in a variety of forms, not just in textual one; 4) approach to learning as to a collective activity rather than individual activity; 5) emphasis on the learning process rather than memorizing information (Kozak, 2014).

Innovative learning as a modern strategy is focused on profound changes in education. Most researchers understand the innovative learning as the process and the result of such learning activity that stimulates innovative changes in culture and social environment. Let us turn to the history of the very definition of “innovative learning”. In 1979 in the seventh report to the Rome Club "No limits to learning" (Botkin, Elmandra, Malitza, 1979), which gained a wide worldwide resonance, J. Botkin (USA), M. Elmandra (Morocco) and M. Malitza (Romania) formulated the idea of two types of learning. The first type meant a supportive, reproducible learning that was aimed at the support and reproduction of an existing culture, social experience; it was widely and traditionally implemented in practice with the purpose of training and retraining of specialists. The second type meant an innovative learning, which was aimed not only at creating and implementing innovations, but also at reforming the education system, changes in the ways of teachers and students’ activity, style of their thinking, life and relations that were

related to these innovations. Innovative learning contrasts to supportive, traditional learning and is considered as a reaction of the education system to the transition of society to a higher level of its development, to the change of the goals of education (Kozak, 2014).

The problems of innovative reconstruction of the educational process become more widescaled. They envisage the necessity of the introduction of modernized models of higher education. Taking into consideration the achievements of modern foreign pedagogy, it is possible to distinguish two main types of innovative approaches to the educational process in higher education. First type, according to researchers' opinion, includes the so-called innovations-modernizations that contribute to modernization of the educational process, and are aimed at achieving guaranteed results within the limits of its traditional reproductive orientation. The second type of innovative approaches to the training involves innovations-transformations, which are intended to provide qualitative transformation of the educational process, and are aimed at ensuring its research character, finding of the search educational and cognitive activity (Kozak, 2014).

It should be noted that development of the intellectual potential of the population is the basis of the foundations of Ukraine's innovative choice and the basic priority of the state policy in the educational, scientific, scientific and technical spheres (Artiomov et al., 2015).

International cooperation in the field of education and innovation is not only an important direction of the foreign policy of the state, but also the main means of involving and adapting Ukraine to the modern heritage of scientific and technological progress, a basic component of humanitarian integration of society (Artiomov et al., 2015).

So, we can conclude that the purpose of this study has been achieved: the essence and features of innovative learning have been briefly revealed; the generalized characteristic of innovative learning models has been given; the innovative approaches to the educational process in higher education have been considered. At the same time, we should notice that this work does not claim to be considered as an exhaustive one and requires further analysis of the domestic and foreign scientists' studies concerning the innovative processes in higher education and modern models of educational activity.

LITERATURE

Artiomov, I., Studeniak, I., Holovach, J., Hus, A. (2015). *Innovations in higher education: domestic and foreign experience.* Uzhgorod, Ukraine.

Bahanov, K. (2004). *Innovative systems, technologies and models of teaching history at school.* Zaporizhia, Ukraine.

Botkin, J., Elmandra, M., Malitza, M. (1979). *No limits to learning*. Oxford, Great Britain.

Danylenko, L. (2013). *Prospects and Challenges of European Integration Processes for Ukraine.* Kyiv, Ukraine.

Dubaseniuk, O. (2011). *Introduction of educational innovations in the higher education system. Innovations in higher education: problems, experience, perspectives*. Zhytomyr, Ukraine.

Dychkivska, I. (2004). *Innovative pedagogical technologies*. Kyiv, Ukraine.

Kaminska, A. (2011). *Forming the readiness of future teachers to innovative activity in higher educational establishment*. Retrieved from: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11kavvnz.pdf

Kozak, L. (2014). Research on innovative models of learning in higher education. *Educational discourse, 1 (5).*

Kozma, R., Johnson, J. (1991). The technological revolution comes to the classroom. *Change, 23 (1).*

Kushnir, V., Kushnir, G., Rozhkova, N. (2012). Innovation of education as a didactic principle. *Native School, 6 (990).*

О. С. Карпусь
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ

Формування та збереження здоров'я населення є ключовим завданням кожної країни. Здоров'язбережувальне виховання у Фінляндії підтримується на державному рівні, про що свідчить нормативна база. Збереження здоров'я є пріоритетним напрямом дошкільної, шкільної та вищої освіти. У Фінляндії також широко пропагують здоровий спосіб життя для старшого покоління.

Серед фінських учених здоров'язбереження у сфері освіти досліджували Л. Паакарі (L. Paakkari), О. Паакарі (O. Paakkari), Р. Валіїма (R. Välimaa), Л. Каннас (L. Kannas) та інші.

Тенденції розвитку здоров'язбережувальної освіти у Фінляндії є предметом підвищеної уваги в Україні та більшості країн Європи, адже фіни вважаються однією з найбільш здорових націй на європейському просторі. Пропонуємо розглянути ключові терміни даного дослідження: «тенденція», «здоров'язбережувальне виховання».

Як зазначається в Академічному тлумачному словнику української мови: «Тенденція – це напрям розвитку чого-небудь, прагнення, намір, що властиві комусь або чомусь».

Здоров'язбережувальне виховання – ефективна взаємодія вчителя та учня в навчальному процесі, що забезпечує розумове, фізичне та соціальне благополуччя кожного учасника освітнього процесу (Академічний тлумачний словник).

Саме невдоволеність результатами освіти в багатьох країнах світу спричинила її реформування. Для цього країни мали розробити стратегічні тенденції розвитку здоров'язбережувальної освіти на перспективу. Для розвитку здоров'язбережувального виховання у Фінляндії було розроблено тенденції, що стосуються всіх рівнів освіти:

- продуктивна освіта для формування здоров'я;
- надання адекватних можливостей для фізичного виховання та відпочинку;
- надання необхідних санітарно-медичних послуг;
- програми здорового харчування та безпека харчових продуктів;

- проекти промоції здорового способу життя;
- проекти соціально-психологічної підтримки та консультування з проблем у даній сфері;
- покращення здоров'я персоналу, учнів, студентів та їх сімей;
- робота з лідерами громад, щоб зрозуміти, що негативно впливає на здоров'я та освіту дитини (WHO School and youth health. What is a health promoting school?).

Політика Міністерства освіти Фінляндії базується на цінностях цивілізованості, рівності, креативності та добробуту. Забезпечення добробуту населення передбачає також збереження їх фізичного та психічного здоров'я. В освітній сфері Фінляндія відповідально ставиться до забезпечення добробуту своїх громадян (Ministry of Education Strategy 2015).

Студентське благополуччя реалізується як систематичне багатопрофільне співробітництво між викладацьким складом, медичними та соціальними службами, учнями, їхніми батьками й опікунами, а також іншими суб'єктами, які можуть уважатися необхідними.

Заклади освіти несуть відповідальність за забезпечення добробуту учнів, як зазначено в навчальних програмах. Заклади освіти повинні надавати учням, їхнім батькам і опікунам інформацію про добробут вихованців та їх здоров'я. Крім того, за необхідності, направляти учнів і студентів у пошуках допомоги в службах соціального забезпечення (Pupil and student welfare).

Неповнолітні можуть забороняти своїм батькам або опікунам брати участь у справах, пов'язаних із добробутом учнів і студентів, а також можуть забороняти органам забезпечення добробуту учнів надавати конфіденційну інформацію, пов'язану з ними.

Національний інститут охорони здоров'я й соціального забезпечення спільно з Фінським національним агентством освіти відповідає за координацію і розвиток національних служб соціального забезпечення студентів. Регіональні державні адміністративні органи стежать за тим, щоб освітні установи організовували соціальне забезпечення учнів відповідно до навчальної програми (Ministry of Education Strategy 2015).

Отже, саме незадоволення якістю освіти зумовило розробку нових тенденцій розвитку здоров'язбережувальної освіти. Напрями, за якими працюють заклади освіти Фінляндії, постійно вдосконалюються. Цей процес контролюється державними органами влади, що позитивно впливає на результат здоров'язбережувального освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

Академічний тлумачний словник (1970 – 1980). Режим доступу: http://sum.in.ua/s/tendencija

Ministry of Education Strategy 2015. Publications of the Ministry of Education. Retrieved from: https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2010/ministry-education-and-culture-strategy-2020-5116

Pupil and student welfare. Publications of Ministry of Education and Culture. Retrieved from: https://minedu.fi/en/pupil-and-student-welfare.

WHO School and youth health. What is a health promoting school? Retrieved from: http://www.who.int/school_youth_health/gshi/hps/en/

С. М. Кравченко
Інститут педагогіки НАПН України

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС ТА УКРАЇНІ

Нині в країнах Європейського Союзу здобувають освіту близько 50 тисяч українців. Щороку ці показники зростають. Зауважимо, що інноваційний розвиток освіти в Європі зумовлений культурною глобалізацією освіти, яка нині позиціонується як дієвий інструмент формування особистості в умовах інформаційного суспільства; соціально-економічними трансформаціями; стрімким розвитком науки й техніки; переходом до суспільства знань та нової економіки, що базується на знаннях; потребою в сучасних фахівцях, здатних своєчасно реагувати на виклики часу та змінюватися, розвиватися. Та передусім особливістю європейської освіти є взаємна довіра держави до здобувачів освіти, сумісність національної структури освіти та кваліфікацій, а також якість освітніх послуг (Болдырева, 2004).

Сучасний реформаторський рух у європейському освітньому просторі як масштабне явище привертає увагу багатьох дослідників. Особливу зацікавленість щодо нього виявляють педагоги-компаративісти, які мають унікальну можливість спостерігати в режимі реального часу порівняльну педагогіку в дії. Без порівняння, зіставлення головних параметрів функціонування європейських освітніх систем навряд чи був би можливим їх прогнозований і погоджений на міждержавному рівні поступ (Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу, 2008, с. 4). Тож аналіз останніх досліджень і публікацій у контексті наукового пошуку дає підстави виокремити праці українських науковців, які здійснюють порівняльні дослідження тенденцій розвитку освіти в Україні та за кордоном, зокрема, проблем глобалізації, інтеграції та модернізації систем освіти, формування освітньої політики, аналізу змісту освіти в країнах Європейського Союзу на тлі соціальних, економічних і педагогічних трансформацій: Авшенюк Н., Бабушко С., Ващенко Л., Лігоцького А., Локшиної О., Матвієнко О., Сисоєвої С., Шемприх І. та ін. Важливими для вивчення питання розвитку освіти в країнах Європи є результати досліджень зарубіжних учених, зокрема з проблем розвитку людського капіталу та управління людськими ресурсами: Becker H., Baron A., Machlup F., Smith A., Armstrong M., Drucker P., Harrington D. та ін.

Зазначимо, що ЮНЕСКО визнала освіту головним інструментом, покликаним розв’язати проблеми вдосконалення людських ресурсів. У цьому контексті особливого значення набуває здобуття освіти через імплементацію в європейську спільноту, так звана – освітня мобільність.

Міграція молоді за кордон із метою здобуття освіти може розглядатися як інструмент реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, взаємопроникнення культур та посилення національної ідентичності, забезпечення всебічного входження України в європейський простір та створення передумов для набуття членства в ЄС.

Україна приділяє значну увагу цьому аспекту, зокрема прийнято закон «Про Загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу» (2003), розроблено «Національну стратегію розвитку освіти України на період до 2021 року» (2013), «Стратегію інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2009), «Стратегію інтеграції України до Європейського Союзу» (2000), «Програму інтеграції України до Європейського Союзу» (2000), «Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті» (2001), затверджено Постанову Кабміну України «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність» (2015) тощо.

Своєчасною стала ініціатива низки європейських країн щодо загальноосвітньої взаємно узгодженої й толерантної підготовки людини до життя в Європі, яка відома як Болонський процес, який успішно впроваджено і в Україні. Болонський процес – це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в Європі. Головна його мета – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти та науки у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в соціальних перетвореннях. Окрім того, з метою покращення якості життя й розбудови суспільства Європейський Союз реалізує низку стратегій, які активно впроваджуються на національному рівні в державах-членах, сприяючи єдності реформаторських зусиль і узгодженості в отриманні результатів. «Україна географічно, історично, культурно та економічно належить до Європи, а отже – підпорядковується загальноєвропейським координатам розвитку, що впливають на всі сфери життя суспільства, включно з освітою», – зазначає відома дослідниця у сфері педагогічної компаративістики О. Локшина (Локшина, 2009, с. 10).

Утім, ключова відмінність європейських закладів вищої освіти від українських полягає в тому, що вони є практично спрямованими: навчання зорієнтоване переважно на індивідуальну, самостійну роботу студента, його стажування та здобуття досвіду роботи за фахом. Зарубіжні ЗВО активно застосовують у освітньому процесі інноваційні технології, тоді як в Україні цей аспект під питанням.

Освітні програми країн Європейського Союзу приваблюють українського студента з високим рівнем IQ пропозиціями не лише щомісячної стипендії, але й безкоштовного проживання та харчування. Особливістю таких програм є те, що часто держава після завершення навчання забезпечує молодого фахівця роботою за спеціальністю, пропонує різноманітні гранти для тих, хто планує продовжувати здобувати освіту чи працювати в галузі наукових досліджень, технічного розвитку та інновацій. З-поміж країн-лідерів, які реалізують подібні програми, можна відзначити Австралію, Великобританію, Данію, Нідерланди, Німеччину.

Аналіз освітніх систем країн Європи дозволяє констатувати, що одним зі шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із

сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження. Такі європейські країни, як Швейцарія та Німеччина обрали децентралізований і демократичний шлях розвитку національних систем освіти. Наприклад, заклади вищої освіти в Німеччині є юридично незалежними установами з правом на самоуправління. Вони мають повне право на визначення структури свого закладу, методів і змісту навчання, організації наукових досліджень.

Відзначимо, що основними причинами міграції українців до країн Європейського Союзу стають проблеми з працевлаштуванням, низькою оплатою праці та низьким рівнем життя, бажанням покращити побутові умови тощо. Разом із тим, у зв'язку з військовою агресією в Україні питання міграції молоді набуває соціально-значущого змісту.

Підсумовуючи, зауважимо, що головною метою освітнього процесу як в Україні, так і в країнах Європи, є розвиток інтелектуального потенціалу нації. Утім за даними МОН України, що відображені в «Стратегії інноваційного розвитку України на період до 2030 року», в Україні відбувається поступова освітня та наукова деградація: стрімко скорочується кількість дослідників, кількість промислових підприємств, що провадили інноваційну діяльність, спостерігається недостатнє використання науковцями можливостей участі в міжнародних програмах тощо (Інноваційний розвиток освіти в Україні й зарубіжжі в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів). Для подолання цієї кризи необхідним є формування кола креативних фахівців, здатних розвивати й упроваджувати інновації, готових до нових «ролей» в інформаційному суспільстві, залучення світових експертів для обміну досвідом, навчання інноваціям, участі в європейських програмах, спрямованих на підвищення якості освіти шляхом наближення її до потреб міжнародного ринку (Стратегія інноваційного розвитку України на період до 2030 року).

Відповідно до зазначеного, з-поміж тенденцій розвитку освіти в Україні можна виокремити, на нашу думку, ключові:

– прискорення реформування освіти через розвиток людських ресурсів і забезпечення якості освіти;

– своєчасне розроблення ефективних державних освітніх програм і стандартів;

– систематичний моніторинг якості освіти та освітньої діяльності;

– сертифікація науково-педагогічних працівників;

– удосконалення механізмів управління освітою;

– стратегічне планування, формування освітньої політики, спрямованої на інтеграцію в міжнародні співтовариства тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Болдырева, С. К. (2004). Исторические предпосылки и тенденции формирования единого образовательного пространства в СНГ. *Мир образования – образование в мире, 3,* 57–74.

Інноваційний розвиток освіти в Україні й зарубіжжі в умовах євроінтеграційних та глобалізаційних процесів: огляд. вид. Режим доступу: https://dnpb.gov.ua/wp-content/uploads/2019/06/overview_edition_2019.pdf.

Локшина, О. І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.)*. Київ: Богданова А. М.

Стратегія інноваційного розвитку України на період до 2030 року. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80.

Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу (2008). Н. М. Лавриченко (ред.). Київ: Педагогічна думка.

М. П. Лаврик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСНОВНІ НАПРЯМИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Необмежений доступ до якісної освіти є рушійною силою економічного розвитку суспільства, соціальної згуртованості, досліджень та інновацій, він також сприяє збільшенню перспектив для громадян і їх особистісний розвиток.

Відповідальність за системи вищої освіти (ВО) покладається на окремі держави, при цьому місія Європейського Союзу (ЄС) полягає в підтримці й розширенні їхніх можливостей. ЄС сприяє створенню Європейського простору вищої освіти. Міжнародне співробітництво у сфері ВО здійснюється не тільки між безпосередніми країнами-учасницями ЄС, але й між державами, що не входять в об'єднання Європейського Союзу. Завдяки глобальному характерові міжнародне співробітництво підвищує якість навчання й викладання в ЄС та за його межами. Міжнародне співробітництво надає можливість педагогічним кадрам і студентам удосконалювати свою діяльність шляхом участі в міжнародних програмах, конференціях, стажуваннях та ін. Розглянемо, в яких напрямах реалізується міжнародне співробітництво у вищій освіті ЄС:

- підтримка міжнародних обмінів між студентами, викладачами й дослідниками, структурована взаємодія між ЗВО та органами державної влади в різних країнах. Відбувається це шляхом упровадження міжнародних програм, зокрема Еразмус + (Erasmus +), Горизонт 2020 (Horizon 2020) та ін. Яскравим прикладом міжнародних обмінів між студентами є спільні магістерські програми Erasmus Mundus, що передбачають залучення кращих студентів з усього світу для участі в спільних програмах якості освіти з навчанням у одній або декількох вищих школах. Студентам надаються стипендії, що фінансуються ЄС;
- розвиток програм стажування для викладачів і студентів. Наприклад, стажування Цифрові можливості (Digital Opportunity), метою якого є надання студентам усіх дисциплін отримати практичний досвід із використання цифрових технологій;

- підвищення якості вищої освіти. Сучасні ЗВО мають нові виклики. З одного боку, вони можуть залучати студентів і викладачів із різних континентів, з іншого боку, вони мають забезпечити високу якість надання освітніх послуг із метою конкурентоспроможної позиції в освітньому просторі. У зв'язку з цим відбувається активне впровадження стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) in the European Higher Education Area). Вони є основою для звітності на європейському, національному та інституційному рівні. Важливу роль для забезпечення якості у ВО на європейському рівні відіграє Європейський реєстр забезпечення якості (The European Quality Assurance Register (EQAR));
- інвестиції у сферу вищої освіти. За період з 2014 по 2020 роки 17 країн-членів ЄС інвестували в Європейські Структурні Інвестиційні Фонди (European structural and investment funds (ESIF)) у вищу освіту. Загалом із Європейського Соціального фонду 5,2 мільйона євро було витрачено на підготовку фахівців і реформування програм із метою відповідності їх потребам міжнародного ринку праці;
- створення й подальший розвиток інструментів, що сприяють підтримці й визнанню кваліфікацій і результатів навчання за кордоном. До них належать такі: ресурс із шаблонами ключових документів для навчання та працевлаштування Europass, Європейська рамка кваліфікацій (the European Qualifications Framework), Європейська система передачі та накопичення кредитів (the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS), додаток до диплому (the Diploma Supplement) та ін.;
- встановлення тісних зв'язків між ЗВО та бізнесом. Це сприяє обміну знаннями, створенню довгострокових партнерських відносин і можливостей, стимулюванню інновацій, підприємливості та творчості. З 2008 року в Брюселі кожні 2 роки проводиться Форум за участі представників університетів і бізнесу (The University-Business Forum). Його метою є створення платформи для роботи в мережі, обміну ідеями й передовим досвідом шляхом об'єднання ЗВО, компаній, бізнес-асоціацій, органів державної влади й політиків. Робота цих форумів також передбачає вивчення стану співробітництва між ЗВО та бізнесом, аналіз політичних ініціатив і розробку програм, необхідних для підтримки співробітництва у сфері вищої освіти (University Business Cooperation – Education & Training. Активне просування національних освітніх пропозицій завдяки різним платформам, зокрема освітнім медіа та соціальним мережам. Яскравим прикладом є програма «Навчання в Європі» (Study in Europe). Її метою є ознайомлення щодо освітніх послуг у країнах Европи, які можуть отримати студенти з усього світу. Основна діяльність проєкту реалізовується через інформування потенційних споживачів освітніх послуг через соціальні мережі. Задля розширення кордонів європейської освіти регулярно проводяться освітні ярмарки та функціонують Національні агентства (National Agencies);

• розвиток інклюзії у вищій європейській школі. Освітня політика ЄС передбачає доступність вищої освіти для всіх без виключення верств населення. Однією з поширених практик інклюзивної освіти є залучення до навчання мігрантів і біженців. Серед усіх ініціатив із приводу ВО ключовими навичками є мовні компетенції. Прикладом цього є надання 100 тисячам біженців та щойно прибулим мігрантам онлайн-підтримки у вивченні мови. Ініціатива зорієнтована на допомогу в адаптації та інтеграції в нове мовне середовище за допомогою вивчення національної мови (Inclusive and connected higher education – Education & Training).

Отже, можемо зробити висновок, що основна мета міжнародного співробітництва в європейській вищій школі полягає в створенні можливостей для людей із вищою освітою обмінюватися досвідом через національні кордони, спільно працювати над створенням проєктів із розвитку й удосконалення навчання й викладання, проводити дослідницьку діяльність та сприяти розвиткові інновацій. Міжнародне співробітництво реалізується шляхом створення й підтримки програм міжнародних академічних обмінів, налагодження зв'язків між вищою школою та бізнесом. Подальшу перспективу досліджень вбачаємо в детальному вивченні зазначених напрямів міжнародного співробітництва у вищій європейській освіті.

ЛІТЕРАТУРА

Inclusive and connected higher education – Education & Training. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education_en

International cooperation and policy dialogue – Education & Training 2020. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/international-cooperation/international-cooperation-and-policy-dialogue_en

Mobility and cooperation – Education & Training. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/mobility-and-cooperation_en

University Business Cooperation – Education & Training. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/policies/innovation-in-education/university-business-cooperation_en

Н. Л. Пастухова
ДУ «Інститут харчової біотехнології та геноміки НАН України»
Ю. О. Садовниченко
Харківський національний медичний університет

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ: У ПОШУКАХ ТРАЄКТОРІЇ РОЗВИТКУ

Сучасна освіта не може лишатись осторонь глобальних змін у соціально-економічних процесах і цивілізаційних викликів, зокрема автоматизації ринку праці, прискоренні темпів урбанізації, цифрової трансформації суспільства, невідповідності змісту освітніх програм вимогам роботодавців, старіння населення розвинених країн і можливості працевлаштування в поважному віці, скорочення державного фінансування, економічних війн, пандемій, тощо, і має обрати нові вектори розвитку. Проголошене освітньою парадигмою сьогодення «навчання протягом життя»

зумовлює відхід від державно-відомчої моделі галузі, однак закон України «Про освіту» лише визначає пошук її інноваційної альтернативи завданням Національної академії педагогічних наук. Якщо вибір стратегії розвитку освіти в цілому полягає в дотриманні розумного балансу між існуючими раціоналістичною, феноменологічною та неінституціональною моделями, то для її вищих рівнів напрям лишається нечітко окресленим. Метою нашої роботи було проаналізувати світові тенденції розвитку галузі та схарактеризувати деякі параметри вибору стратегії для ЗВО України.

Загальними рисами успішних систем вищого освіти різних країн на тлі боротьби за людський капітал є її доступність і масовість, посилення міжнародної конкуренції та інтернаціоналізація (Чупрунов, Стронгин, Грудзинский, 2013). Основні стратегії розвитку визначені такі, як «вшир», «вглиб» та комбінована (Сацик, 2015; Marginson, 2012).

Стратегія «вшир» (від якісної масової вищої освіти – до створення університетів світового класу) передбачає досягнення найвищих стандартів у сфері навчання й викладання, розширення загального доступу населення до високоякісних освітніх послуг, нарощування дослідницького потенціалу університетів, поступове еволюційне виокремлення університетських закладів, здатних конкурувати на міжнародному рівні. Застосовується в країнах Західної Європи. Головний недолік цієї стратегії – довготривалість і висока вартість.

Стратегія «вглиб» (від піонерних досліджень у проривних сферах знань – до створення університетів світового класу) полягає в розбудові за активної інституціональної та фінансової підтримки держави глобально конкурентних університетів серед уже існуючих університетських закладів, потенційно спроможних здійснювати важливі та перспективні наукові дослідження світового рівня. Ця стратегія активно використовувалась у Східній Азії в другій половині XX ст. (Пекінський, Національний Тайванський, Сеульський, Токійський, Кіотський університети), а зараз – у країнах, які динамічно розвивають свою економіку й освіту (Бразилія, Китай, Саудівська Аравія). Зусилля урядів концентруються на фінансовій підтримці обмеженої групи ЗВО, які мають найбільший конкурентний потенціал.

Комбінована стратегія «вшир» та «вглиб» практикується здебільшого у високорозвинених країнах світу, передусім у США, Австралії, Японії, Новій Зеландії, Південній Кореї, частково в Китаї та все більшою мірою в Західній Європі. Особливість для цієї моделі – стрімкий розвиток потужного приватного університетського сектору за наявного високого економічного потенціалу країн.

Пріоритетами розвитку Єдиного Європейського простору вищої освіти, як проголошено в «Стратегічних рамках для європейського співробітництва в галузі освіти та професіональної підготовки» (ET 2020), визначені чотири стратегічні цілі: навчання впродовж життя та мобільність; підвищення якості й ефективної освіти та професійної

підготовки; заохочення рівності, соціальної згуртованості й активної громадянської позиції; підвищення креативності й інновацій на всіх рівнях освіти та професійної підготовки (*Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід, 2018)*.

Успіх будь-якої стратегії розвитку вищої освіти в умовах жорсткої конкуренції забезпечується її реалізацією на рівні конкретних закладів (Сацик, 2015; Marginson, 2012).

Україна на початку XXI ст. за показником охоплення вищою освітою входила в топ-20 країн, проте якість освіти в сучасному розумінні бажала кращого (місце за цим критерієм коливалося біля сотого). На зазначений індикатор впливає і значна кількість установ вищої освіти державної та приватної форм власності, яких на початок 2019 року було зареєстровано 1388: класичні університети, технічні, економічні, медичні, аграрні, педагогічні та інші, академії (разом – 282), інститути, консерваторії, коледжі, технікуми. Для порівняння у Франції – 80 університетів, у Італії – 89, у Німеччині – 250 (*Высшее образование в Европе, 2017; Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року)*.

З 2015 року в Україні впроваджується реформа, основними завданнями якої стали: забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти; реорганізація системи управління вищої освіти; трансформація університетів у освітньо-наукові центри, які здатні підготувати професіоналів та згенерувати ідеї для прискореної модернізації країни; забезпечення справедливої конкуренції між ЗВО як запоруки високої якості вищої освіти; створення належного зв'язку між ринком праці та системою вищої освіти; інтеграція вищої освіти України у світовий і європейський освітньо-науковий простір. При цьому серед закладів вищої освіти вперше закріплено дослідницький університет як флагман галузі.

З огляду на реальні можливості нашої держави, у тому числі економічні, та чинники, які забезпечують формування закладу освіти світового рівня (рис. 1), на сьогодні реалізується модель стратегії «вглиб»: збільшення державного фінансування обмеженому числу провідних українських ЗВО, які мають найбільший потенціал конкурентного розвитку та в майбутньому можуть стати екосистемами, що готують студентів до активної та ефективної реалізації себе на професійних теренах, створюють базу інновацій та комерціалізації; позиціонують свою діяльність і як дослідницькі центри; акселератори, бізнес-інкубатори; платформи соціалізації студентів (*Стратегія 2030. Україна – Learning Nation,* 2019). Утім, на думку освітніх експертів, окрім підтримки проголошених освітніх лідерів, урядові варто було б не уникати розбудови наукових установ, успіхи яких донедавна забезпечували розвиток держави (Сацик, 2015).

Сучасний конкурентоспроможний на світовому рівні заклад вищої освіти має не тільки виконувати триєдину функцію освітнього, науково-дослідного, інноваційного центру, не тільки забезпечувати випускників

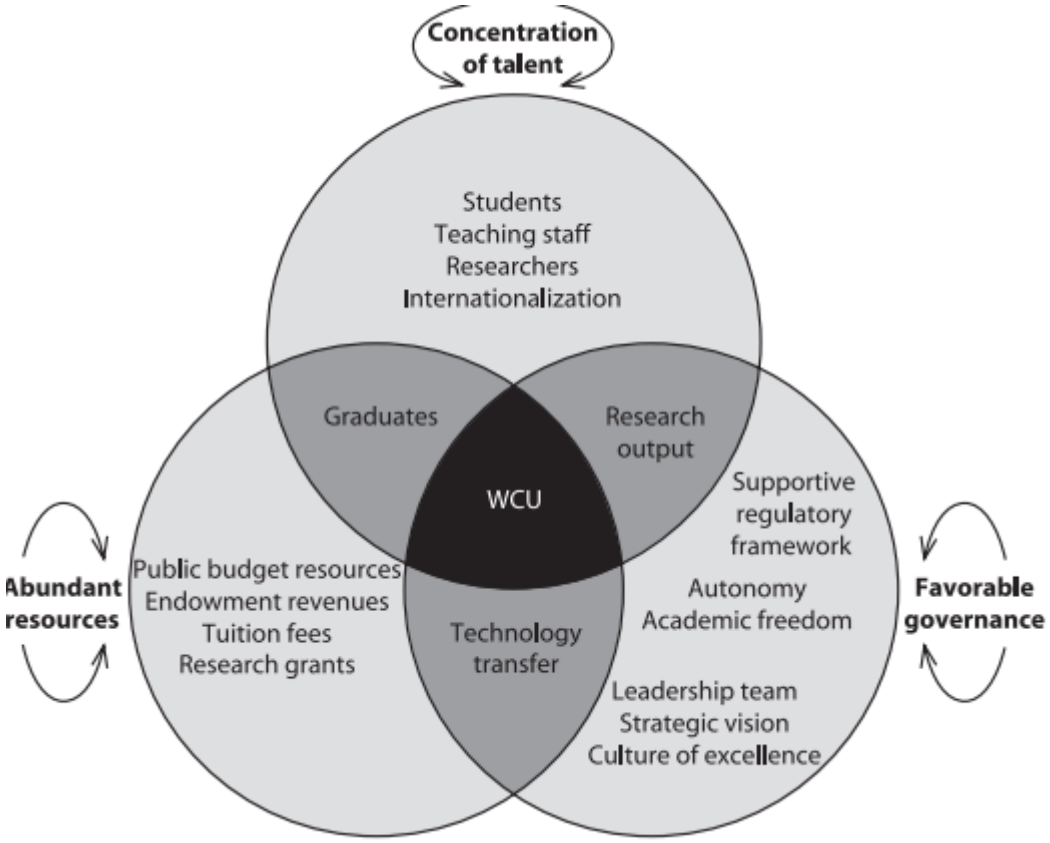

Рис. 1. Чинники формування університету світового рівня (WCU) (Salmi, 2009)

певним об'ємом знань, але й формувати у випускника здатність трансформувати отримані знання в суспільно-корисний продукт, уміти здійснювати ринкову комерціалізацію. Стратегія розвитку окремого ЗВО повинна корелюватися з параметрами інституційного профілю, сприяти розвитку ключових компетенцій університету та містити відповіді на три головних питання:

1. Місце ЗВО в національній системі освіти та на міжнародному рівні, аналіз потенційних загроз і можливостей (SWOT-аналіз)?

2. Які пріоритети розвитку в майбутньому?

3. Які нові види діяльності та які організаційні зміни необхідні для переходу у вибраний стан? (*Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства*, 2015; Кайгородцев, Сарсембаева, Кайгородцева, 2015).

ЛІТЕРАТУРА

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду розвитку інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства (частина І): препринт (аналітичні матеріали) (2015). С. Калашнікова (ред.). Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.

Высшее образование в Европе (2017 г.). Режим доступу: https://www.spbstu.ru/upload/inter/higher-education-europe-2017.pdf.

Кайгородцев, А. А., Сарсембаева, Г. Ж., Кайгородцева, Т. Ф. (2015). Концепция стратегии развития ВУЗа в условиях рыночной экономики. *Международный журнал экспериментального образования, 11 (3)*, 379-382. Режим доступу: http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=8429.

Сацик, В. (2015). У пошуку ефективної стратегії розвитку вищої освіти в Україні (аналіз можливостей та обмежувальних факторів). *Вища освіта України, 3*, 40-52.

Стратегія 2030. Україна – Learning Nation (2019). Український інститут майбутнього. Режим доступу: https://www.uifuture.org/events/past/24923-anons/presentatsii/ukraina/learning/nation.

Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. Режим доступу: https://ed.eenu.edu.ua/upload/storage/357/502ce9ae970f16d556a38b1e26 dc78a4.pdf.

Сучасні моделі професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу: порівняльний досвід: монографія (2018). В. О. Радкевич (ред.). Київ: ІПТО НАПН України.

Чупрунов, Е. В., Стронгин, Р. Г., Грудзинский, А. О. (2013). Концепция и опыт разработки стратегии развития инновационного университета. *Высшее образование в России, 8-9*, 11-18.

Marginson, S. (2012). Emerging countries need world-class universities. *University World News, 214*. Режим доступу: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20120320114704953

Salmi, J. (2009). The Challenge of Establishing World-Class Universities. *The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank,* 116 p. Режим доступу: https://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/ Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf

Н. П. Пономаренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ СТАНДАРТ РОБОТИ МОЛОДШОГО СПЕЦІАЛІСТА З ЖУРНАЛІСТИКИ

Одним із головних завдань медіасфери є інформування аудиторій про політичне, культурне, та соціально-економічне життя країни та світу, роз'яснення позицій із важливих внутрішніх і зовнішніх питань.

Освітньо-професійна програма 061 Журналістика (спеціалізація «Видавнича справа та редагування») готує молодших спеціалістів – фахівців видавничо-поліграфічного виробництва. Видавнича справа – це сфера суспільних відносин, що поєднує в собі організаційно-творчу та виробничо-господарську діяльність юридичних і фізичних осіб, зайнятих створенням, виготовленням і поширенням видавничої продукції. Редагування – це творчий процес опрацювання авторського тексту з метою його перевірки на відповідність логічним, мовним, психологічним та іншим нормам. Редактор – це основний творчий працівник у видавничій структурі, який безпосередньо відповідає за редагований оригінал, його структурний, інформативний, науковий і мовностилістичний рівень.

Спеціалізація «Видавнича справа та редагування» – це класична журналістська спеціальність, яка перебуває на перетині мовознавчих,

інформаційних, економічних наук та розвиває культурне й науково-технічне життя суспільства.

Сьогодні зміст завдань редактора розширився відповідно до потреб суспільства. Випускники освітньо-професійної програми 061 Журналістика (спеціалізація – «Видавнича справа та редагування») – це фахівці з організації видавничої справи та редагування всіх видів текстових, ілюстративних, аудіо- та відеоповідомлень, паперових та електронних видань.

Випускники стають фахівцями видавничо-поліграфічного виробництва й можуть працювати редакторами, літературними редакторами, технічними редакторами, коректорами, референтами, прес-секретарями в державних і приватних видавництвах; редакціях газет і журналів; редакціях телебачення й радіомовлення; рекламних агенціях та рекламних відділах підприємств; державних органах законодавчої та виконавчої влади; маркетингових відділах; органах масової та спеціальної комунікації.

Провідною компетентністю з освітньо-професійною програмою спеціальності 061 Журналістика є мовленнєва, адже основним завданням студентів, які навчаються за цією спеціальністю, є навчитися досконало володіти словом, а згодом – формувати мовленнєвий простір держави.

Україна нині переживає бурхливий розвиток телеканалів у форматі інформаційного мовлення, або інформаційних каналів. Ці телекомпанії працюють у розмовному форматі та протягом усього ефіру глядачі можуть спостерігати за поведінкою, манерами, культурою мовлення та стилем спілкування телеведучих. Усе це є складовими або стандартами їхньої професійної майстерності. Водночас українська новинна журналістика не завжди бездоганно дотримується стандартів інформаційного мовлення, про що свідчать відповідні моніторинги інтернет-видання «Детектор медіа» (Сайт «Детектор медіа»). До таких стандартів, які найчастіше викладені в редакційних статутах телерадіоорганізацій, належать, зокрема, стандарти збалансованості й достовірності, відокремлення фактів від коментарів, повноти, оперативності й точності інформації. Але деякі вітчизняні а також закордонні експерти додають до цих стандартів ще простоту та культуру мовлення.

Науковці Ю. Єлісовенко та М. Нагорняк відзначають що «журналіст зобов'язаний дбати про свою мовну компетентність та власне культуру мовлення…має постійно й систематично вивчати державну мову, повсюди послугуватися нею, цікавитися здобутками в царині культури української мови» (Єлісовенко, Нагорняк, 2017, с. 175); «… грамотний виклад новини означає, що вона повинна бути подана зрозумілою літературною мовою, відповідно до існуючих лексичних, стилістичних, орфографічних, орфоепічних, пунктуаційних норм, що передбачають використання загальновживаної лексики, з мінімальним і тільки виправданим вкрапленням іншомовних слів та лише загальновідомих абревіатур і скорочень. Заборонені до використання невиправданий сленг, жаргонізми, діалектизми, архаїзми, неологізми та калькування» (Єлісовенко, Нагорняк, 2017, с. 176).

Особистість телеведучого як людини творчої професії багатогранна. Втілення його індивідуальних особливостей знаходить своє вираження в екранному образі, головним властивістю якого є не тільки зовнішній вигляд, скільки його комунікативні характеристики (тембр голосу, дикція, манера говорити). Для телеглядачів голос і мова – така сама невід'ємна частина особистості телеведучого, як і його зовнішність, оскільки через них пізнається його емоційний, розумовий і моральний стан. Для посилення комунікативного впливу на глядацьку аудиторію ТБ використовує не лише інтелектуальні, але й психофізичні параметри особистості, які впливають на ступінь довіри до телеперсонажа, зокрема, тип одягу, зачіску, поведінку промовця, що формує кредит довіри. Довгий час на телебаченні працювали диктори, і головною вимогою для них була грамотна та красива мова, хороша дикція, вміння триматися в кадрі, бути інтелігентним, освіченим, ерудованим і вихованою людиною.

Загальна задоволеність від перегляду телепередач, а в чималому ступені й соціальне самопочуття аудиторії, багато в чому залежать від особистості телеведучого, його професійних якостей, ступеня дотримання ним морально-етичних норм, його зовнішнього іміджу та внутрішньої культури.

ЛІТЕРАТУРА

Сайт «Детектор медіа». URL: http://stv.detector.media/kontent/monitoryng/.

Єлісовенко, Ю. П., Нагорняк, М. В. (2017). *Радіовиробництво*. Київ: ТОВ «Друкарня «бізнесполіграф».

О. С. Рыжченко
Харьковский национальный
университет радиоэлектроники

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Качественное образование, как среднее, так и высшее, всегда являлось и является приоритетным в любом развитом государстве. В связи с этим необходимы постоянные реформы в образовании, которые бы позволяли ему идти в ногу со временем и готовить учеников не только к будущей профессии, но и к жизни в целом. В Украине была предпринята попытка реформирования школьного образования под названием «Новая украинская школа», которая предоставляет больше свободы как учителям, так и ученикам. Одной из перспективных форм подобного сотрудничества должна стать возможность получения образования дистанционно, что обеспечило бы более высокий и качественный уровень образования.

Как справедливо отмечает Марина Корольчук, «главной задачей дистанционного обучения является развитие творческих и интеллектуальных способностей ребенка с помощью открытого и свободного использования всех образовательных ресурсов и программ, включая имеющиеся в Интернете» (Корольчук). На наш взгляд, дистанционное обучение позволит развивать навыки не только детей школьного возраста, но и студентов, получающих высшее образование.

Один из ведущих вузов Украины, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина в качестве преимуществ дистанционной формы обучения указывает следующие:

- независимость от местонахождения, возможность обучения с любой точки Украины и зарубежья;
- свободный доступ в течение суток, возможность учиться без отрыва от производства;
- возможность дистанционно получать знания людям с особыми потребностями;
- каждый студент имеет свое учебное расписание и график учебного процесса;
- теоретический материал изучается с помощью электронных учебных курсов, учебников, аудио- и видеолекций;
- освоение практического материала осуществляется с помощью виртуальных лабораторных работ, практических занятий, диспутов и семинаров в режиме видеоконференций;
- студент имеет возможность общаться с преподавателями, получать необходимые консультации преподавателей в режиме off-line и on-line;
- обучение предусматривает разветвленную систему индивидуальных занятий студента с преподавателем (Про дистанционное образование).

На сегодняшний день преподаватель и студенты имеют доступ к широкому спектру технических возможностей, предоставляемых Интернетом: рабочая платформа Moodle, сервис Classroom от Google, видеозвонки и видеоконференции по Скайпу и через Hangouts. Это только небольшой перечень того, что можно использовать в работе и обучении. Более того, для создания дистанционных курсов и проведения обучения вовсе не обязательно обладать обширными познаниями в области современных компьютерных технологий.

Как отмечают исследователи платформы Moodle М. Н. Камал и Е. А. Цапко, «интерфейс системы изначально был ориентирован на работу преподавателей, не обладающих глубокими знаниями в области программирования и администрирования баз данных, веб-сайтов и т.п. Еще одной отличительной чертой СДО Moodle является то, что она достаточно просто устанавливается на любую поддерживающую PHP платформу (Linux, Windows, Unix, MacOS, Solaris) и обеспечивает работу с базами данных MySQL, MS SQL, Oracle, PostgreSQL, Interbase, Foxpro, Access, ADO, Sybase и ODBC. К тому же Moodle легко обновляется от версии к версии» (Камал, Цапко, 2013, с. 147).

С одной стороны, наличие возможности обучаться дистанционно позволяет охватить более объемный материал за меньший промежуток времени. Именно к такому выводу давно пришли западные педагоги и преподаватели. Более того, с каждым годом возникает необходимость осваивать больше информации за рекордно короткие сроки. Поиск и сбор

информации позволяет студентам учить некоторые темы самостоятельно, без помощи преподавателя, в связи с чем роль которого сводится к контролю знаний и умений обучаемых. Однако, с другой стороны, переход на дистанционное обучение на постоянной основе не способствует социализации личности, а, наоборот, может привести к отрыву от реальности. В этой связи нам представляется целесообразным использование дистанционного обучения только при необходимости, вызванной внешними факторами.

ЛИТЕРАТУРА

Камал, М. Н., Цапко, Е. А. (2013). Moodle – современная интернет-среда в образовательных технологиях вуза. *Вестник науки Сибири. Серия: Информационные технологии и системы управления, 4 (10),* 145-149.

Корольчук, М. *Дистанционное обучение: за и против*. URL: https://learning.ua/blog/201810/dystantsiine-navchannia-za-i-proty/ru/

Про дистанционное образование. Режим доступа: https://www.univer.kharkov.ua/ru/entrant/entrant_cee/cee_about

Нигора Саидова
Центр развития гражданского
общества по Ферганской области

СТРАТЕГИЯ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УЗБЕКИСТАНЕ

Мы обязаны создать все условия
для нашей молодежи, которая стремится
к получению высшего образования,
самосоверешенствованию, хочет
связать свою жизнь с наукой.
Ш. Мирзиеёв

На сегодняшний день в условиях инновационных преобразований и перехода к цифровой экономике одним из приоритетных вопросов системы образования является разработка собственной стратегии развития высшего образования на инновационной основе. Необходимо отметить, что за последние годы в Узбекистане проводятся масштабные работы по модернизации системы высшего образования, особое внимание уделяется развитию науки и всесторонне поддерживается научная деятельность молодежи.

Следует подчеркнуть, что в Узбекистане в настоящее время население превысило 34 миллиона, из них молодежь составляет 60 %. В связи с этим одной из приоритетных задач современного Узбекистана является подготовка высококвалифицированных кадров с креативным мышлением, высоким интеллектуальным потенциалом и широким кругозором.

В рамках реализации принятой Стратеги действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017–2021 годах особое внимание уделяется расширению охвата молодежи высшим образованием, повышению качества образования, укреплению материально-тухнической базы высших учебных заведений.

Перед узбекскими ВУЗами стоит одна приоритетная задача – выйти на международный уровень, войти в список топ-лучших университетов мира. Как справедливо отметил Президент Республики Узбекистан Ш. Мирзиеёв: «успех... реформ, обретение нами достойного места среди современных развитых государств мира, прежде всего связаны с развитием в стране сфер науки, образования и воспитания, нашей конкурентоспособностью в данных областях» (Указ Президента РУз «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года»).

Фундаментом развития высших образовательных учреждений является внедрение инноваций в данную сферу. Именно поэтому было образовано новое министерство инновационного развития и утверждена «Стратегия инновационного развития Узбекистана», где также особое внимание отведено внедрению инноваций в сферу образования, поддержке научных исследований, подготовке высококвалифицированных креативных кадров.

За последние годы были открыты 36 новых высших учебных заведения. На сегодняшний день в Узбекистане функционируют 22 филиала ведущих вузов США, Великобритании, России, Италии, Южной Кореи, Индии, Сингапура и других стран.

Кроме того, за последние годы были увеличены квоты на поступление в бакалавриат и магистратуру. Одним из нововведений стало – существенное изменение процедуры проведения и сроков проведения вступительных экзаменов и получения результата, что сделало экзамены прозрачными и открытыми. Абитуриент уже на следующий день получает смс-информацию о количестве набранных баллов, эти данные также публикуются на сайте Государственного центра тестирования.

А также абитуриенты получили возможность подавать документы в несколько ВУЗов, что также увеличило количество поступлений в высшие учебные заведения.

В целях поднятия высших учебных заведений на более качественный уровень подготовки высококвалифицированных кадров были поставлены следующие приоритетные задачи:

Во-первых, как отметил, Президент Республики Узбекистан в своём обращении Олий Мажлису, в 2020 году планируется довести охват выпускников школ высшим образованием до 25 %, и до 50-60 % в перспективе.

Во-вторых, Президентом Республики Узбекистан был принят Указ «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года», который предусматривает в первую очередь, включение не менее 10 высших образовательных учреждений республики в первую 1000 позиций перечня высших образовательных учреждений в рейтинги международно признанных организаций.

Одним из ключевых пунктов Концепции является поэтапное внедрение концепции «Университет 3.0», который предусматривает

коммерциализацию результатов образования и науки, научных исследований в высших учебных заведениях.

В-третьих, создание в высших образовтаельных учреждениях технопарков, форсайт-центров, стартапов и акселераторов. Здесь необходимо подчеркнуть, что в Государственной программе 2020 года предусмотрено создание «IT-park» и запущен проект «One Million Uzbek Coders» по подготовке миллиона отечественных программистов по четырем самым востребованным на глобальном рынке труда специальностей информационных технологий. По окончанию проекта лучшие студенты будут иметь возможность получить гранты на продолжение обучения и войти в список топ-150 студентов с наивысшими баллами.

Следует отметить, что подобные инновационные подходы в системе образования вдохновляют узбекскую молодежь и открывают возможности для раскрытия талантов и готовят национальные креативные высококвалифицированные кадры.

В-четвертых, обеспечение публикации статей профессоров-преподавателей, научных соискателей, докторантов, студентов бакалавриата и магистратуры высших образовательных учреждений в авторитетных международных научных журналах с высоким импакт-фактором, а также особое внимание необходимо уделить увеличению цитируемости статей и включение республиканских журналов в международную базу научно-технических данных.

Необходимо отметить, что разработаны новые модели по реформированию системы высших учебных заведений.

Так, планируется оптимизация вступительных экзаменов в высшие учебные заведения, при этом особое внимание уделять упрощению условий приёма, предоставлению вузами реально востребованных знаний. Как подчеркнул Президент Республики Узбекистан в своём обращении, необходимо создать национальную тестовую систему оценки родного языка. При этом учащийся будет иметь возможность сдать данный экзамен в любое время и получить соотвествующее свидетельство, в результате не будет необходимости в повторной сдаче тестов по родному языку при поступлении в вуз.

Наряду с этим, в Концепции особое внимание уделяется повышению уровня охвата высшим образованием нуждающихся в социальной защите слоев население и лиц с ограниченными возможностями. В связи с этим в 2020 году планирует увеличение квоты на обучение на бюджетной основе в 2 раза.

Одним из важных шагов в сторону реализации установленных задач в реформировании системы образования стала целевая государственная поддержка студентов обучающихся в соседних республиках, были созданы дополнительные условия для студентов желающих продолжить учебу на родине.

Необходимо отметить, что проводимые в стране конкретные реформы в системе высшего образования позволят стать одним из

важнейших факторов в повышении уровня подготовки специалистов с высшим образованием, поднять качество систему образования на международный уровень.

ЛИТЕРАТУРА

Указ Президента РУз «Об утверждении Концепции развития системы высшего образования Республики Узбекистан до 2030 года».

Указ Президента РУз «Об утверждении стратегии инновационного развития Республики Узбекистан на 2019-2021 годы».

Поздравление Президента Узбекистана Шавката Мирзиёева учителям и наставникам Узбекистана.

І. Ю. Самохвалова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ НАПРЯМИ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

Вимога переходу до інноваційної освіти, зокрема у вищій школі, зумовлена викликами сьогодення й належить до пріоритетних напрямів державної політики в Україні в контексті інтеграції освітньої галузі до європейського простору. Зараз перед закладами вищої освіти стоїть завдання підвищення якості освіти, розробка й упровадження інформаційних технологій, створення умов для підготовки фахівців із високим професійним рівнем (Кляп, 2015).

Під інноваційними ми розуміємо такі педагогічні технології, що передбачають глибинне перетворення процесу навчання, тобто змінюють сутнісні й інструментально-значущі властивості, найбільш важливими з яких є цільова орієнтація навчального процесу, форма, зміст, педагогічні умови та методи навчального процесу, взаємодія педагога та студента в ході навчання, яка набирає характер творчої співпраці (Вихляєв, 2018).

Відтак, модернізація фізкультурної освіти обумовлена необхідністю подолання проблемної ситуації, в якій яскраво виявляються дві суперечності: між вимогами соціальної практики з реалізації вже створених цінностей фізичної культури і спорту та необхідністю створення нових видів фізкультурно-спортивної діяльності; між інформаційно-продуктивним (пасивним) характером навчання та необхідністю впровадження нових форм, методів і засобів фізичного виховання (Безгребельна, Цьовх, Череповська, Череповський, 2016).

Мета дослідження: характеристика інноваційних напрямів у формуванні змісту фізкультурної освіти студентів закладів вищої освіти.

З урахуванням сьогоднішніх тенденцій розвитку галузі пріоритетними напрямами фізичного виховання у вищій освіті визначено поряд із підвищенням її якості, запровадження освітніх інновацій. Ми надамо характеристику деяких з них.

1. На думку багатьох дослідників, характерною ознакою інноваційної освіти є особистісно орієнтовна концепція вищої освіти з можливістю альтернативного підходу студентів до вибору шляху своєї

освіти. Відповідно до концепції, зміст освіти являє собою педагогічно адаптований суспільний досвід у всій його структурній цілості: це різноманітні знання, досвід здійснення різних способів фізкультурної діяльності, досвід творчої діяльності, духовного й емоційно-ціннісного ставлення до світу (Безгребельна, Цьовх, Череповська, Череповський, 2016; Вихляєв, 2018). Особистісно орієнтоване навчання з фізичного виховання реалізується через проєктування освітнього процесу, що є предметом спільної діяльності викладача та студента, способом їх життєдіяльності як суб'єктів освіти: освітній процес набуває вигляду дослідження пошуку навчальної гри тобто стає джерелом досвіду.

Наприклад, неформальна фізкультурна освіта, що надає знання, практичні вміння, навички та потребу самостійно займатися фізичними вправами все життя. Ця додаткова освіта науково обґрунтована, доцільно організована, проте не завершується наданням кваліфікації того чи іншого рівня. Навчання стає ефективним, якщо виникне з власних запитань, інтересів та потреб тих, хто вчиться (Вихляєв, 2018).

2. Чільним напрямом реалізації інноваційного підходу у фізкультурній освіті студентів є її модернізація шляхом пріоритетного використання індивідуалізації та диференціації навчання, вибору видів фізичної активності, відповідних соціально-психологічному та морфо функціональному статусу студентів, стилю та способу їхнього життя (Безгребельна, Цьовх, Череповська, Череповський, 2016; Лясота, 2017). Такий підхід зумовлює постійне оновлення фізкультурно-оздоровчої освіти та забезпечує її випереджальний характер.

Наприклад, педагогічна технологія непрофесійної фізкультурної освіти, яка враховує особливості психосамотичного статусу студентів звільнених від практичних занять. Це один зі шляхів залучення студентів, звільнених за станом здоров'я від фізичного виховання до самостійних фізкультурно-оздоровчих, що сприяє мотивації, формуванню знань та вмінь (Чернигівська, 2012).

3. Одним із важливих напрямів упровадження новітніх технологій у фізкультурно-оздоровчу освіту є використання комп'ютерних технологій. Інтерактивність, інтенсифікація процесу навчання, зворотний зв'язок – характерні переваги цих технологій, які зумовлюють доцільність їхнього застосування. Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у фізкультурній освіті

Таким чином, інноваційні напрями фізкультурної освіти студентів – це існуючі й загальновживані засоби фізичного виховання, які застосовуються з інших позицій і в трансформованому контексті, створюється нова концепція навчально-виховного процесу з фізичного виховання, яка ґрунтується на попередніх дослідженнях і переглядаються принципи соціального життя особистості, визначаються напрями її розвитку й індивідуально добираються відповідні засоби фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА

Безгребельна, О., Цьовх, Л., Череповська, О., Череповський, Д. (2016). Сучасні технології у фізкультурно-оздоровчій освіті студентів ВНЗ. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 15, 5 (75) 16,* 10–13.

Вихляєв, Ю. М. (2018). *Інноваційні технології фізичного виховання студентів*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського.

Кляп, М. (2015). Інноваційні методи навчання у ВНЗ як інструмент інтернаціоналізації вищої освіти України. *Вища освіта України, 4,* 45–53.

Лясота, Т. І., Левицька, О. М. (2017). Інноваційні технології в системі фізичного виховання студентів. *Молодий вчений, 3.1 (43.1),* 202–205.

Чернигівська, С. А. (2012). *Інноваційна технологія непрофесійної фізкультурної освіти студентів звільнених від практичних занять з «Фізичного виховання»* (автореф. дис. … канд. пед. наук) Дніпропетровськ.

Т. І. Свиридова
ХНПУ імені Г. С. Сковороди

СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СІМЕЙНОГО (ДОМАШНЬОГО) НАВЧАННЯ В КАНАДІ ТА УКРАЇНІ

Державна політика у сфері інноваційного розвитку вищої освіти затверджена в Законі України про вищу освіту, а саме в його редакції від 18.12.2019 року, де зазначено, що одним із найважливіших є принцип державної підтримки інноваційної діяльності університетів. Відповідно до закону, «формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечується шляхом підтримки розвитку інноваційної діяльності закладів вищої освіти» (Зміни № 392 IX від 18.12.2019 до Закону України про вищу освіту). Зацікавленість держави в утворенні «інноваційної екосистеми» в Україні простежується також і в Розпорядженні Кабінету міністрів України від 2018 р. про схвалення Стратегії інноваційного розвитку України на період до 2030 року, де прописано «забезпечити державну підтримку створення та ефективного функціонування елементів інноваційної інфраструктури у ЗВО, наукових установах та інших суб'єктах інноваційної діяльності» (Розпорядженні Кабінету міністрів України про схвалення Стратегії інноваційного розвитку України на період до 2030 року. – 2018).

Однією з останніх стратегій інноваційного розвитку у сфері освіти є впровадження нових альтернативних форм здобуття середньої освіти в Україні, зокрема домашньої форми навчання, що було затверджено в Наказі Міністерства освіти і науки України про внесення змін до Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти. У нормативному документі прописано, що «Здобуття освіти за сімейною (домашньою) формою можливо для осіб віком до 18 років, батьки яких виявили бажання організовувати освітній процес самостійно з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду своїх дітей, для забезпечення їх індивідуального темпу здобуття освіти» (Наказ №955 от 10.07.2019). Звідси постає необхідність у фахівцях, які б детально

усвідомлювали особливості домашнього (сімейного) навчання. Це підкреслює актуальність дослідження можливих варіантів застосування стратегій інноваційного розвитку вищої освіти в процесі професійної підготовки фахівців для організації сімейної (домашньої) освіти.

Стратегії інноваційного розвитку досить активно вивчаються науковцями всього світу. В Україні інноваційні процеси досліджували О. І. Огієнко, В. О. Болілій, В. І. Дмитрук, О. В. Шестопалюк, С. О. Семріков та інші. У своїх наукових публікаціях дослідники одностайно роблять висновок про необхідність підготовки інноваційної людини – особи такого соціально-культурного ґатунку, яка здатна творчо й результативно працювати, бути конкурентоздатною (Чередник, 2018). Оскільки проблема сучасного стану інновацій у професійній підготовці фахівців до сімейної форми освіти в Україні є новим явищем є необхідність звернутися до стратегій інноваційного розвитку вищої освіти в Канаді. Серед науковців і провідних педагогів Канади інноваціям у вищій освіті приділяли увагу М. Фернадез-Ферер (Fernández-Ferrer M.), І. Кано (Cano E.), Т. Бейтс (Bates T.) (Arai, 2017; Bates, 2018; Fernández-Ferrer, Cano, 2016). Ураховуючи актуальність теми дослідження дедалі більша кількість науковців і педагогів звертається до пошуку шляхів вирішення питань успішного функціонування сімейної (домашньої) форми навчання взагалі та підготовку фахівців для її забезпечення зокрема. Різні аспекти даної інноваційної стратегії досліджували такі вчені, як Джон Холт (John Holt; США), А. Б. Ерей (Arai A. B., Канада), Брайан Рей (Brian Ray; Канада), Лариса Рубан, Любов Нос, Лілія Гриневич, Олена Огієнко, Світлана Шумаєва, Антоніна Лещенко та багато інших досвідчених науковців. Слід зазначити, що українські науковці донедавна досліджували сімейну освіту як явище з досвіду іноземних держав, яке не було законодавчо затверджене в Україні до вересня 2019 року. На відміну від досліджень вищезазначених авторів, ми вивчаємо вже існуючий процес, який діє в освітньому просторі української школи та має певні результати. Це зумовлює новизну дослідження.

У зв’язку з означеним, **метою** дослідження є виявлення можливостей використання інноваційних стратегій для успішної підготовки фахівців у галузі сімейної (домашньої) форми здобуття освіти.

Реалізація цієї мети передбачає виконання таких **завдань**: визначити інноваційні процеси в сучасній вищій освіті в Україні та в Канаді; з’ясувати, які саме інноваційні процеси найбільш ефективні в професійній підготовці фахівців для роботи в умовах домашньої форми навчання; визначити можливості застосування іноземного досвіду на практиці в процесі підготовки вітчизняних фахівців у галузі сімейного навчання.

Аналіз наукової літератури (Зміни № 392 IX від 18.12.2019 до Закону України про вищу освіту; Наказ №955 от 10.07.2019. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 року; Розпорядження Кабінету міністрів України про схвалення Стратегії інноваційного розвитку України на період до 2030 року, 2018; Кучеренко,

Мартинюк, 2011; Огієнко, 2011; Чередник, 2018) створив підґрунтя для виділення найголовніших стратегій інноваційного розвитку вищої освіти в Україні, а саме:

1) орієнтація освітнього процесу на ринок праці;

2) інтеграція у світовий освітній простір;

3) викладання елементів інноваційної діяльності, пошуку та аналізу інформації з різних джерел;

4) орієнтація на практичне застосування знань, умінь і навичок;

5) перехід від інформативних до активних форм і методів наукового пошуку;

6) орієнтація на формування навичок користування новітніми інформаційно-комунікаційними засобами тощо.

Сучасний етап світогосподарчого розвитку характеризується прискореними темпами науково-технічного прогресу та інтелектуалізацією основних факторів виробництва. Канада є однією з найрозвиненіших країн, особливо в галузі вищої освіти. Канадські дипломи визнаються та високо цінуються на міжнародному освітньому ринку. Країна «кленового листа» витрачає на розвиток освіти 7,1 % від ВВП порівняно із середнім показником 6,1 % від ВВП розвинених країн світу. Всі вищезазначені стратегії інноваційного розвитку вищої освіти в Україні характерні для напрямів освітнього процесу в Канаді. Різниця полягає, по-перше, в рівні фінансування; по-друге, в тому, що інноваційні стратегії розвитку вищої освіти в Канаді успішно функціонують протягом десятиріч, а в Україні знаходяться на початковому етапі.

Слід зазначити, що в Канаді стратегії інноваційного розвитку активно застосовуються для професійної педагогічної підготовки фахівців для роботи в умовах домашньої (сімейної) освіти. Оскільки домашня (сімейна) форма здобуття освіти в Україні діє менше року, ще не розпочато планову підготовку фахівців для роботи саме в цій галузі, є потреба детального вивчення досвіду провідних країн, зокрема Канади, у яких система підготовки фахівців для забезпечення успішного функціонування домашньої освіти налагоджена й перевірена багаторічним досвідом. Наприклад, у Канаді домашня форма навчання тісно пов’язана з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, тому особлива увага під час підготовки фахівців приділяється вмінням вільно володіти ІКТ. При чому, ЗВО, де готують педагогів для сімейної освіти та школи, на базі яких здійснюється процес навчання підключені до мережі Інтернет безпосередньо через освітній супутник КАНТАТ (Кучеренко, Мартинюк, 2011, с. 231). Сильним складником канадської вищої школи є тісний зв’язок науки, вищої освіти та практики. Студенти ЗВО з перших курсів беруть активну участь у робочому процесі, причому, практика й навчання невід’ємні.

Отже, у ході дослідження було зроблено висновок, що оскільки в Україні освітній процес лише починає виходити за межі школи, то сьогодні гостро постає необхідність вивчати та спиратися на досвід

провідних держав, які мають позитивні результати навчання дітей у домашніх умовах та професійної підготовки фахівців у цій галузі. При чому, успішне функціонування домашньої (сімейної) форми здобуття освіти неможливе без орієнтації на стратегії інноваційного розвитку вищої освіти під час підготовки фахівців, ознайомлених зі специфікою даної форми індивідуального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

Зміни № 392 IX від 18.12.2019 до Закону України про вищу освіту.

Наказ №955 от 10.07.2019. Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 року. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0852-19

Розпорядженні Кабінету міністрів України про схвалення Стратегії інноваційного розвитку України на період до 2030 року. 2018.

Кучеренко, Д. Г., Мартинюк, О. В. (2011). *Стратегії розвитку освітніх систем країн світу*. К.: ІПКДСЗУ.

Огієнко, О. (2011). Професійна підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у Великій Британії, Канаді та США: спільне та відмінне. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 3 (2),* 105-115. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2011_3(2)__15.

Чередник, Д. Л., Даньшева, С. О. (2018) Інноваційні процеси в освіті. *Новий колегіум, 3,* 44–47.

Arai, A. B. (2017). Reasons for Home Schooling in Canada. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation, 25 (3),* 204–217. Retrieved from: http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2783

Bates, T. (2018). The 2017 national survey of online learning in Canadian post-secondary education: methodology and results. *Int J Educ Technol High Educ 15,* 29. Режим доступу: https://doi.org/10.1186/s41239-018-0112-3

Fernández-Ferrer, M., Cano, E. (2016). The influence of the internet for pedagogical innovation: using twitter to promote online collaborative learning. *Int J Educ Technol High Educ 13,* 22. Режим доступу: https://doi.org/10.1186/s41239-016-0021-2

Т. В. Сидоренко
Сумський національний аграрний університет

ГУМАНІСТИЧНИЙ ПРИНЦИП НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА НОВІТНЬОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

З моменту входження України в європейський економічний, культурний, освітній простір і набуття політичної суб'єктності як самостійного гравця на міжнародній арені в країні почали відбуватися зміни в різних сферах суспільного життя. Що ж стосується освіти й культури, то акцент докорінно змістився в бік загальнолюдських цінностей, як-от: цінність людської особистості, збереження національної культури й рідної мови як головного чинника ідентифікації нації, побудова спільного європейського культурного простору, гуманізація всіх сторін життя як один із запобіжників повернення до тоталітарного минулого.

У Національній доктрині розвитку освіти в Україні головною метою освітнього процесу визначено створення умов для всебічного розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України. Відповідно до

цього заклади вищої освіти повинні бути переорієнтовані на новітню модель викладання й організації освітнього процесу, у центрі якого студент як суб'єкт, активний діяч освітнього процесу. Також визначено пріоритетні напрями державної політики у сфері освіти, серед яких особистісна орієнтація освіти, створення для всіх рівних умов для здобуття якісної фахової освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, розбудова україномовного культурного й освітнього середовища, інтеграція української освіти в загальноєвропейський і світовий простір (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, 2001).

Таким чином, змінюється зміст освітньої парадигми, формується нова система цінностей, реалізація якої можлива за умови впровадження в систему вищої освіти гуманістичного принципу навчання.

Гуманістичний принцип як один із проявів широкого спектру поняття гуманізації освіти був у центрі уваги наукових дописів як вітчизняних учених, методистів, так і закордонних. Різним аспектам гуманізації освіти присвятили свої роботи І. Зязюн (Зязюн, 2011), С. Гончаренко, І. Смолюк (Смолюк, 2000), І. Лернер, М. Добрускін, О. Гук (Гук, 2012), О. Барно (Барно, 2003), Н. Єфремова, Н. Маляр та інші.

Усі вчені, дослідники, говорячи про гуманізацію освіти, зазначають зміну акцентів освітнього процесу, у центрі якого перебуває студент – активна особистість, співучасник освітнього процесу, суб'єкт, а не пасивний споглядач – слухач.

За мету освітній процес має формування загальних і професійних умінь і навичок майбутнього фахівця, спроможного в подальшому житті до самонавчання й самовдосконалення як професіонала у своїй галузі, а також розвиток творчих здібностей. Завдання ж закладу вищої освіти й викладачів полягає в необхідності створення умов для формування активної творчої особистості студента, а також у доборі відповідних методик викладання й підходів до навчання, які б забезпечили реалізацію мети освітнього процесу.

Особистісно орієнтований підхід до навчання є пріоритетним, адже передбачає індивідуальний підхід до кожного студента з урахуванням його індивідуально-психологічних особливостей та підбір окремих завдань різного рівня складності. Особистісний підхід орієнтований на виявлення поваги до індивідуальності кожного студента, розуміння його особливостей, бажань, мети навчання, створення умов для розкриття творчого потенціалу особистості (Гук, 2012).

Таке ставлення до студентів дозволить максимально створити рівні умови для навчання, розкрити потенціал кожного студента й розвинути впевненість у своїх силах із подальшим знанням сутності процесу самонавчання й самореалізації.

Створення сприятливого доброзичливого психологічного клімату в групі, доступність завдань відповідно до рівня розвитку когнітивних здібностей студентів і спроможність їх виконання, створення ситуації успіху

під час виконання доступних вправ різної складності додає впевненості студентам, поступово формує їхні загальні та професійні вміння й навички, у цілому створює умови для становлення студента як творчої особистості. Аби успішно виконувати нові доступні завдання, заздалегідь проводиться актуалізація знань, набутих раніше. Таким чином, студент пригадує те, що вчив раніше, нові знання доповнюють систему набутих раніше, відповідно знімаються психологічні бар'єри невпевненості.

Формування ж умінь і навичок відбувається в процесі навчальної діяльності – спільної роботи викладача та студента, коли засвоюється комплекс знань із навчальної дисципліни під час їх практичного використання й розкриваються творчі здібності студента.

ЛІТЕРАТУРА

Барно, О. (2003). Демократизація та гуманізація вищої освіти – запорука формування високопрофесійного спеціаліста XXI століття. *Імідж сучасного педагога, 5–6,* 6–12.

Гончар, О. В. (2010). Педагогічна взаємодія як ключова складова гуманізації навчального процесу у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка, 2,* 62–66.

Гук, О. Ф. (2012). Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 14,* 179-187.

Зязюн, І. А. (2011). Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки, 1.33,* 22-27.

Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2001). Київ: «Шкільний світ».

Смолюк, І. О. (2000). Психолого-педагогічні основи гуманізації навчання. *Гуманізація і гуманітаризація математичної освіти в школі та вищому навчальному закладі: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції.* Луцьк: Волинський державний університет, сс. 9-12.

О. О. Теренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕАЛІЗАЦІЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У США І КАНАДІ

В умовах інтенсифікації глобалізаційних та інтеграційних процесів, переходу до суспільства знань посилюється роль освіти дорослих як важливого чинника суспільного прогресу, конкурентоспроможності держави, розвитку особистості. Це об'єктивно зумовлює необхідність аналізу процесуальних засад навчання дорослих як умови ефективного функціонування системи освіти дорослих, про що наголошується в документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Організації міжнародного співробітництва і розвитку та ін.).

Важливим джерелом у пошуку шляхів вирішення означеної проблеми є вивчення й аналіз прогресивного досвіду розвинених країн світу, зокрема, США та Канади, оскільки країни мають високоефективну систему освіти дорослих, що ґрунтується на розгалуженій законодавчо-

правовій базі; ідеї американських і канадських учених у галузі освіти дорослих визнаються в усьому світі.

Визнання множинності поглядів на навчання дорослих, що враховує різноманітність педагогів, слухачів, змісту, контексту, ідеалів та цілей, призводить до існування різних підходів до навчання дорослих. Досліджуючи вплив різних філософських концепцій на освіту дорослих, американські науковці виокремлюють сім підходів: ліберальний, прогресивний, біхевіористський, гуманістичний, радикальний, аналітичний та постмодерністський, тоді як канадські науковці аналізують процес навчання дорослих як передачу знань, учнівство, пізнавальний процес, соціальну реформу та фасилітацію (Брайсон, 2016).

Ліберальна освіта дорослих акцентує увагу на розвитку раціональних інтелектуальних здібностей і набутті структурованих змістовних знань, ставлячи за мету виховання й навчання культурної освіченої людини, коли педагог для дорослих виконує роль експерта. Педагог та зміст навчання є основними за такого традиційного підходу, за якого відбувається передача змісту навчання дорослому. Отже, головним є безпомилкова передача змісту навчання та його правильне засвоєння. Цей підхід використовується під час вивчення військової справи, електроніки, безпеки життя та інших дисциплін, що характеризуються високою структурованістю матеріалу (Кеферела, 2013).

Підхід до навчання як до учнівства використовується насамперед на виробництві. Згідно з цим підходом, навчання є процесом залучення дорослих до певної групи людей, що об’єднані спільною метою. При цьому підході ключовою є нероздільність педагога, змісту навчання та контексту. Недолік такого підходу – знання та вміння засвоюються в межах певної соціальної групи, що ускладнює їхнє застосування в іншому середовищі.

Підхід до навчання як пізнавального процесу, що сформувався відносно недавно в Північній Америці, характеризується сприянням розвитку дорослого. За такого підходу саме дорослим учням відводиться провідна роль. Якщо попередні підходи акцентували увагу на автентичному представленні змісту, то за умови зміщення уваги на пізнавальний процес відбувається проблемне навчання. Результатом є поява якісно нового, збагаченого розуміння та шляхів пізнання, що дозволяє дорослим вийти за межі стандартного способу мислення. Саме знання дорослих, що вважаються своєрідним ключем до успішного навчання, є відправною точкою, а не знання педагога (Кочрен, 2009).

Підхід до навчання як до соціальної реформи пов’язаний із різними аспектами кращого суспільства: правами людини, релігійною доктриною або перерозподілом влади в суспільстві. Багато андрагогів займають нейтральну позицію, заперечуючи, що вони представляють певні інтереси або ідеологію, інші ж вважають, що соціальні, культурні, політичні та етичні уподобання є центральними у визначенні інтересів усіх учасників навчання та взаємозв’язків між ними (Коллінс, 2001).

Прогресивізм мав особливо великий вплив на освіту дорослих у США й Канаді. Акцентуючи на цілісному розумінні освіти, що охоплює всі аспекти життя та навчання, прогресивізм наголошує на досвіді слухача та практичних проблемно-орієнтованих методах. Організовуючи, спрямовуючи та беручи безпосередню участь у освітньому процесі, прогресивний педагог є фасилітатором навчання. Педагогам для дорослих слід прагнути того, щоб як можна менше відбувалось усвідомлення передачі інформації учасниками навчання. Підхід до навчання як фасилітації використовується в навчальних закладах Північної Америки близько 30 років. У його основі лежить переконання, що віра дорослого у власні сили зумовлює ефективність навчання, а взаємовідносини між педагогом та дорослими учнями є ключовими. Положення про можливість розкриття внутрішнього потенціалу кожної людини є центральним і в теорії коучингу. Тож процес навчання стає засобом пізнання дорослими власних можливостей та досягнення поставлених цілей.

Орієнтація навчання дорослих на задоволення власних потреб спонукає до визначення таких організаційних форм, що забезпечують ефективність освітнього процесу. Ступенева модель спрямованого навчання Д. Гроу визначає педагога для дорослих як авторитетного коуча, мотиватора, гіда, фасилітатора, консультанта або делегатора. Ситуаційні ролі передбачають використання педагогами для дорослих різних методів навчання з метою сприяння процесу трансформації дорослих. Переконання педагога для дорослих щодо найбільш ефективних шляхів навчання дорослих є внутрішніми чинниками, а потреби дорослого, навчальні стилі, їхній досвід та мотивація є зовнішніми чинниками, і саме сукупність внутрішніх та зовнішніх чинників зумовлює вибір ситуативної ролі й методів навчання. Вибір методів навчання залежить від кваліфікації педагогів для дорослих, які усвідомлюють необхідність використання інтенсивних методів навчання й володіють необхідними інструментами для їхнього використання.

ЛІТЕРАТУРА

Bryson, L. (2016). *Adult Education.* NY: American Book Company.

Caffarella, R. (2013). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide.* San Francisco: Jossey-Bass.

Cochran, G. (2009). *Developing a Competency Model for 21st Century Extension Organization*. Columbus: Ohio State University.

Collins, M. (2001). *Adult Education as Vocation: A Critical Role for the Adult Educator.* NY: Routledge.

Edelson, P. (2000). *Adult Education in the USA. Issues and Trends.* NY: State University of New York.

Elias, J. (2014). *Philosophical Foundations of Adult Education.* NY: Krieger Pub Co.

А. М. Фещук
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ПРИКЛАДНОЇ МЕХАНІКИ

Сучасний стан розвитку суспільства, швидкі темпи науково-технічного та інформаційного прогресу впливають на підготовку фахівців нового покоління. У свою чергу, сучасна концепція модернізації системи інженерної освіти вимагає впровадження компетентнісного підходу. Сучасна концепція модернізації інженерної освіти базується на компетентністній моделі, яка забезпечує мобільність випускників в умовах сучасного ринку праці та є моделлю ефективної роботи, соціальної взаємодії та адаптованості випускника (Головенкін, 2018, с. 12).

Такий підхід до підготовки потребує вміння від майбутніх фахівців із прикладної механіки, насамперед, застосовувати знання, уміння й навички в конкретній професійній діяльності в галузі інженерії.

Як зазначає М. Дзіковська, кваліфікація є результатом професійної підготовки, що передбачає наявність у випускника необхідного рівня сформованості професійних умінь і навичок. Однак, роботодавцям потрібна не кваліфікація, а компетентність як сукупність навичок, що притаманні кожному індивідууму (Дзіковська, 2019, с. 161–162).

На думку експертів “The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution” (2016), роботодавці розміщують більший акцент на прикладних навичках. Хоча базові навички є дуже важливими, однак, очікується, що соціальні навички (переконання, емоційний інтелект, навчання інших) стають пріоритетними для сучасного фахівця порівняно з вузькими технічними навичками. По суті, технічні навички повинні бути доповнені розвиненими соціальними й кооперативними навичками (World Economic Forum, с. 3).

Ураховуючи зазначені тенденції, перед закладами вищої освіти стоїть завдання підготовки фахівця нового покоління й формування навичок XXI століття: здатність вирішувати складні завдання, критично мислити, підходити креативно до вирішення проблем, управляти людськими ресурсами, працювати в команді, ухвалювати рішення, вести переговори, здатність до пізнання, прояву гнучкості в нестандартних ситуаціях.

Перед Національним технічним університетом України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» стоїть завдання підготовки висококваліфікованих фахівців із прикладної механіки, здатних конкурувати на вітчизняному й міжнародному ринках праці.

Для реалізації даного завдання впроваджуються такі заходи:

– створення Центру розвитку кар’єри Університету (2001 р.), з метою надання студентам допомоги в працевлаштуванні. Основними завданнями Центру є налагодження контакту з потенційними

роботодавцями, проведення тренінгів, презентацій, семінарів і консультацій із питань кар'єри, співробітництва (Центр розвитку кар'єри КПІ ім. Ігоря Сікорського);

– проведення щорічної ярмарки вакансій "beAhead", де представляють компанії з різних сфер діяльності: Національний банк України, компанії ABBYY, Infopulse, ТОВ «НІК-ЕЛЕКТРОНІКА», DataGroup, ТОВ «ТЕЛЕРАДІОКОМПАНІЯ "СТУДІЯ 1+1"», Procter & Gamble, Dentsu Aegis Network Ukraine, Innoware, lifecell, ТОВ «Костал Україна», Альфа-Банк Україна, SMART business, Genesis, SoftServe, БРСМ, Intetics, ТОВ «Вент-Сервіс», GlobalLogic, ПрАТ «Вентиляційні системи», компанія «ВОЛЯ», ДП «НЕК «Укренерго», DEZEGA, АТ КБ «ПриватБанк» та інші, зацікавлені в працевлаштуванні перспективних студентів і молодих спеціалістів. Їхні представники розповідали відвідувачам про наявні вакансії та програми з працевлаштування, стажування, проходження практики, що є поштовхом і мотивацією для подальшого успішного навчання (Ярмарок вакансій «beAhead. Весна 2019»);

– розширення міжнародного співробітництва з міжнародними організаціями ООН, ПРООН, ЮНЕСКО, ЮНІДО, ВОІВ, ЄК, НАТО, УНТЦ, BSUN, CODATA, ICSU з багатьма провідними закладами вищої освіти та науковими установами світу, що дає змогу майбутнім фахівцям брати участь у наукових заходах, користуватися науковою та методичною літературою, поєднувати процес навчання з науково-дослідною роботою тощо;

– забезпечення академічної мобільності – участь у програмах обміну, подвійного диплому, стипендіальних програмах, що дає змогу отримати європейську освіту, розширити свої знання, отримати досвід.

Таким чином, упровадження вищезазначених заходів у освітній процес майбутніх фахівців із прикладної механіки сприяє розвиткові навичок XXI століття: критичного мислення, креативності, ініціативності, комунікації, співробітництву.

ЛІТЕРАТУРА

Головенкін, В. П. (2018). *Освітні програми: Рекомендації до розроблення*. Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського.

Дзіковська, М. (2019). Проблема професійної підготовки фахівців у педагогічній теорії. *Молодь і ринок, 2 (169),* 161–165. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.163125.

Центр розвитку кар'єри КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: https://kpi.ua/index.php/rabota.

Ярмарок вакансій «beAhead. Весна 2019». URL: https://kpi.ua/2019-05-16.

World Economic Forum. Executive Summary. The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf.

І. І. Харченко
Сумський національний аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

В умовах конкуренції в міжнародному економічному, інформаційному та освітньому просторі, що викликана процесами глобалізації, змінюється й соціальне замовлення суспільства на підготовку фахівців. У численних наукових дослідженнях відзначається, що рішення проблеми формування професійно компетентного економіста, здатного здійснювати свою діяльність, застосовуючи інформаційні й комунікаційні технології, виступає в якості необхідної умови успішного розвитку інформатизації освіти. Одним з аспектів майбутнього фахівця з економіки, поряд із високим професіоналізмом, є можливість навчання в сучасному інформаційно-освітньому середовищі.

Інформаційно-освітнє середовище можна розглядати як системно організовану сукупність інформаційних ресурсів, організаційно-методичних засобів, технічних і програмних засобів для реалізації освітньої діяльності.

З метою підвищення професіоналізму та конкурентоспроможності фахівців вища школа України використовує систему ступеневого навчання за кваліфікаційними рівнями молодший спеціаліст, бакалавр, магістр. Розробники стандартів освіти орієнтуються на визначення освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх фахівців економічного профілю, в основі яких лежать професійні вміння. Ці характеристики у свою чергу слугують для створення освітньо-професійних програм нового покоління, які є основою для розробки кафедрами програм дисциплін відповідно до навчального плану економічних спеціальностей. Інтеграція реалізації змісту програм, форм і методів, практичного навчання слугує розв’язанню проблеми формування професійної компетенції майбутніх фахівців. Оскільки одним із компонентів інформаційно-освітнього середовища є комунікаційний, поєднання теоретичної підготовки студентів із формуванням досвіду практичної роботи на основі опанування сучасними інтерактивними технологіями забезпечує досить високий рівень професійної комунікації, особистої впевненості та позитивного емоційного настрою. Усе це зрештою підвищує професіоналізм і конкурентоспроможність випускників, адже роботодавці зацікавлені у фахівцях, яким властиві емоційна стійкість, здатність вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, аргументовано доводити свою точку зору, керувати своєю поведінкою. Особливе значення наявність сформованих комунікативних здібностей має для майбутніх економістів, професійна діяльність яких припускає побудову зовнішніх і внутрішніх комунікацій (Артемова, 2008, с. 87).

Під сучасною професійною підготовкою майбутніх економістів розуміємо педагогічну систему передачі необхідних для майбутньої діяльності знань, умінь і навичок, правил професійного спілкування, норм поведінки, соціального досвіду, трудових досягнень в умовах інформаційно-освітнього середовища ЗВО з урахуванням послідовності структурних компонентів та їх причинно-наслідкових зв'язків.

В умовах реалізації стратегії освіти у ЗВО економічного профілю інформаційно-освітнє середовище набуває особливого значення, оскільки основною його складовою, на наш погляд, є сприятлива атмосфера, що забезпечує ефективну соціалізацію студентів, розвиток самостійного характеру мислення, знаходження виходу зі складних ситуацій та розв'язання основного завдання, – налагодження комунікативної взаємодії студента та викладача як основи майбутньої професійної комунікативної взаємодії фахівця-економіста з його колегами, партнерами чи замовниками. Головне завдання економічної освіти — формувати активних економічних суб'єктів, а не тільки пасивних споживачів і виробників продукції (Волкова, 2007, с. 105).

Формування професійної комунікації в майбутніх фахівців економічного профілю – це складний багатоаспектний процес, що залежить від комплексу педагогічних умов, які забезпечують реалізацію всіх її компонентів. Основою змісту процесу підготовки майбутніх економістів в умовах інформаційно-освітнього середовища є логіка відбору змісту навчання в такій послідовності: від комунікативного аспекту (відбір тем і ситуацій спілкування) до лінгвістичного (відбір текстів і мовного інвентарю) і на завершення процесуального та психофізіологічного (відбір знань, умінь і навичок, якими необхідно оволодіти для формування комунікативної компетенції) (Ярощук, 2010, с. 217).

З'ясовано, що ефективність процесу формування професійної комунікації в майбутніх економістів також підвищується під час виконання певних завдань тренінгу. В інформаційно-освітньому просторі ЗВО тренінг проводиться із застосуванням сучасних комп'ютерних програмних засобів, метою якого є формування й корекція знань, умінь і навичок, необхідних для успішного спілкування в процесі виконання завдань професійної діяльності. У завданнях тренінгу з підготовки майбутніх економістів до професійного спілкування, який є формою активного навчання, беруть участь від 6 до 12 осіб. Тренінг професійного спілкування дає студентові реальну можливість сформувати вміння й навички побудови продуктивних міжособистісних відносин, проаналізувати низку соціально-психологічних ситуацій як із власної позиції, так і з позиції партнера зі спілкування. Тренінг розвиває в майбутніх економістів уміння вести переговори, виступати перед численною аудиторією, проводити наради, адекватно поводитись у конфліктних ситуаціях тощо.

Таким чином, готовність майбутнього економіста до професійно орієнтованої комунікації – це властивість особистості, що визначає спроможність і забезпечує успішне виконання всіх професійних функцій фахівця економічного профілю в процесі його професійної комунікативної взаємодії зі співрозмовниками з метою створення продукту, послуги чи їх обміну. Водночас підготовленість слугує засобом підвищення ефективності професійної діяльності. Необхідність формування готовності майбутніх економістів до професійного спілкування зумовлена об'єктивними потребами в конкурентоспроможних кадрах, які відповідають світовим стандартам.

ЛІТЕРАТУРА

Артемова, Л. В. (2008). *Педагогіка і методика вищої школи*. Київ: Кондор.

Волкова, Н. П. (2007). Сутність і компоненти компетентності майбутнього вчителя у здійсненні професійно-педагогічної комунікації. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки,* 42, 103–111.

Ярощук, І. Д. (2010). *Підготовка майбутніх економістів до професійного спілкування у процесі вивчення гуманітарних дисциплін* (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04). Тернопіль.

Ю. Г. Христій
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

Початок XXI ст. ознаменувався розвитком інтернаціоналізації освіти та транскордонної мобільності студентів як ключових явищ, що впливають на політику та практику закладів освіти в різних країнах. Глобалізація, неолібералізм, попит на економіку знань і зміна глобальних/національних/локальних ринків праці виступають важливими чинниками, покладеними в основу інтернаціоналізації освіти протягом останніх десятиліть. Визнаючи критичну необхідність інтернаціоналізації в різних галузях освіти, ОЕСР зазначає, що прихильність до інтернаціоналізації може відкрити можливість для гнучкого реагування на зміни й вимоги сучасного глобалізованого світу та запровадження інновацій у практику викладання й навчання (OECD, 2012).

Інтернаціоналізація має вирішальне значення для розвитку відповідних знань і навичок для залучення й функціонування в глобалізованому та міжкультурному світі праці, особливо з огляду на зростаючу кількість міжнародних компаній і підвищення мобільності робочої сили між національними економіками.

Так само, як і у вищій освіті, у сфері професійно-технічної освіти (ПТО) існує низка вимірів та видів діяльності, які підлягають інтернаціоналізації. До них належать: мобільність студентів і підбір персоналу в країні та за кордоном, мобільність персоналу, інтернаціоналізація програм, транснаціональне інституційне партнерство

та промислові мережі, а також надання допомоги в розвиткові країнам, що розвиваються. Серед цих вимірів транскордонна мобільність студентів вважається однією з ключових рушійних сил, а також взаємопов'язаних особливостей міжнародної освіти (Tran & Dempsey, 2017).

Слід зауважити, що протягом останніх десятиліть сектор професійно-технічної освіти в різних розвинених країнах прагнув інтернаціоналізувати свою практику й удосконалити свої програми шляхом повної оплати міжнародних студентів у межах стратегії вдосконалення сектору в умовах глобалізованої економіки, заснованої на знаннях, отримання прибутку й підвищення конкурентоспроможності ПТО на міжнародному ринку освітніх послуг.

Процес інтернаціоналізації сектору професійно-технічної освіти також пов'язаний із сучасним глобальним контекстом та глобальною мобільністю робочої сили, що вимагає, щоб студенти були навчені виконувати діяльність у все більш глобалізованому, транснаціональному та міжкультурному середовищі.

Європейський Союз приділяє значну увагу інтернаціоналізації ПТО, насамперед у аспекті мобільності. Показово, що в Копенгагенській декларації Європейських міністрів професійної освіти та навчання (Copenhagen Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training) і Європейською Комісією закцентовано на «необхідності європейського виміру в освіті та навчанні» (2012). Дослідники вважають, що попит на інтернаціоналізацію ПТО в Європі пов'язаний із фоновою тенденцією інтернаціоналізації європейської економіки та міжнародним характером багатьох європейських компаній, що створює підвищений попит на працівників із міжнародними й міжкультурними компетенціями (Egetenmeyer & Rueffin, 2011). Європейська кредитна система професійної освіти та навчання (European Credit System for Vocational Education and Training – ECVET) була запроваджена для сприяння мобільності студентів у сфері ПТО завдяки визнанню систем ПТО та кваліфікацій по всій Європі (там само).

Практика викладання й навчання у сфері ПТО в багатьох країнах залежить від потреб виробництва. На думку Дж. Левіна, в умовах глобалізованої економіки знань професійно-технічна освіта повинна відповідати очікуванням студентів та вимогам бізнесу та промисловості щодо підготовки кваліфікованої робочої сили (Levin, 2006). У цьому контексті все більшої актуальності набуває розроблення курикулуму відповідно до вимог ринку. Через зростаючий потік міжнародних студентів у секторі ПТО в розвинених країнах, контексти викладання та навчання у сфері ПТО стають усе більш різноманітними й більше не відбивають традиційні характеристики та межі навчання, що застосовуються до місцевих студентів (Tran & Dempsey, 2017). Різноманітні та зміщувані цілі навчання, нові характеристики навчання, нові відносини між студентами та провайдерами освітніх послуг, нові вимоги до широких глобальних

галузей промисловості вимагають усе більш ефективних підходів до навчання зростаючих контингентів міжнародних студентів у ПТО.

Отже, можемо констатувати, що інтернаціоналізація є провідною тенденцією розвитку професійно-технічної освіти в Європейському Союзі, насамперед у аспекті студентської мобільності, що висуває нові виклики в процесі розроблення курикулуму та програм підготовки міжнародних студентів відповідно до вимог ринку в галузі ПТО, що змінюються частково завдяки глобальним силам, мобільності робочої сили, технологічному забезпеченню й залученню міжнародних студентів у сферу ПТО в європейських країнах.

ЛІТЕРАТУРА

Egetenmeyer, R., & Rueffin, S. (2011). Internationalization and mobility in European vocational education and training: International report. Retrieved from: http://www.inthemc-project.org/les/lemanager/international_report.pdf.

Levin, J. S. (2006). Faculty work: Tensions between educational and economic values. *The Journalof Higher Education, 77 (1),* 62-88.

Tran, L. T. & Dempsey, K. (2017). Internationalization in vocational education and training: An overview. In L. T. Tran & K. Dempsey (Eds), *Internationalization in vocational education and training: Transnational perspectives,* (pp.2-13). Dordrecht: Springer.

OECD. (2012). *Approaches to internationalization and their implications for strategic manage-ment and institutional practice.* Paris: OECD. Retrieved from: http://www.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalization%20-%20nal%20-%20web.pdf.

Zhanna Chernyakova
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

THE KEY ISSUES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

At the present stage UNESCO, the world's leading agency on education, is searching for promoting and stimulating the intellectual debate on the future of education. The topical issues address Education for Sustainable Development (ESD), which empowers the learners to take informed decisions and responsible actions for environmental integrity, economic viability and a just society for present and future generations while respecting cultural diversity. Education for Sustainable Development promotes holistic and transformational education which is referred to learning content and outcomes, innovative pedagogy and "learning by doing", and it uses a whole-school approach to engage communities in achieving sustainable change.

It is common knowledge that Education for Sustainable Development (ESD) is placed at the center of the 2030 Sustainable Development Agenda and has been widely recognized as a key enabler of sustainable development and an integral element of quality education. Moreover, it has become a part of Target 4.7 of Sustainable Development Goal 4, which is trying to ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable

development, through education for sustainable development and sustainable lifestyles as well as cutting across all the other Sustainable Development Goals.

Thus, as it was recognized in the 2015 UN General Assembly Resolution 70/209, UNESCO is the main agency on ESD. According to the resolution the Organization continues to provide coordination for the implementation of the Global Action Programme (GAP) on ESD in cooperation with the partners, advocate for adequate resources for ESD; support Member States in building capacity, promote the distribution of knowledge and best practices and assess the progress towards the achievement of ESD.

The Global Action Programme (GAP) aims to generate and scale-up ESD actions at all levels and in all areas of education, training and learning. There is also a growing interest in inter-Sustainable Development Goals collaboration with ESD. UNESCO directs efforts to accelerate the reorientation of education towards achieving a sustainable and resilient world.

The comparative analysis of different publications, recommendations, resolutions, documents gives us an opportunity to define the essence of the term "education for sustainable development" which is commonly understood as education that encourages changes in knowledge, skills, values and attitudes to enable a more sustainable and just society for all. ESD aims to empower and equip current and future generations to meet their needs using a balanced and integrated approach to the economic, social and environmental dimensions of sustainable development.

It should be noted that the concept of ESD was born from the need for education to address the growing environmental challenges facing the planet. In order to do this, education must change to provide the knowledge, skills, values and attitudes that permit learners to contribute to sustainable development. At the same time education must be strengthened in all agendas, programmes and activities that promote sustainable development. In short, sustainable development has to be integrated into education and education has to be integrated into sustainable development (UNESCO, 2014).

With regards to learning content such as curricula, the complex sustainability challenges facing societies cut across boundaries and multiple thematic areas. Education has to address such key issues as climate change, poverty and sustainable production. ESD promotes integration of these critical sustainability issues in the local and global contexts into the curriculum to prepare the learners to understand and respond to the changing world. ESD aims to produce learning outcomes that include core competencies such as critical and systemic thinking, collaborative decision-making and taking responsibility for present and future generations.

In order to deliver such diverse and evolving issues, ESD uses innovative pedagogy, encouraging teaching and learning in an interactive, learner-centered way that enables exploratory, action-oriented and transformative learning. Learners are enabled to think critically and systematically develop values and attitudes for a sustainable future.

Since traditional single-directional delivery of knowledge is no longer sufficient to inspire the learners to take action as responsible citizens, ESD entails rethinking the learning environment, physical and virtual. ESD is not confined to schools but applies to all levels of formal, non-formal and informal education as an integral part of lifelong learning.

The learning environment itself must adapt and apply a whole-institution approach to embed the philosophy of sustainable development. Building the capacity of educators and policy support at the international, regional, national and local levels will help to drive these changes in learning institutions. So, the key actors in advancing sustainable development have become the empowered youth and local communities interacting with education institutions.

International recognition of ESD as the key enabler for sustainable development is growing steadily. The role of ESD was recognized in three major UN summits on sustainable development: the 1992 UN Conference on Environment and Development (UNCED) in Rio de Janeiro, Brazil; the 2002 World Summit on Sustainable Development (WSSD) in Johannesburg, South Africa; and the 2012 UN Conference on Sustainable Development (UNCSD) in Rio de Janeiro. Other key global agreements such as the Paris Agreement (Article 12) also distinguish the importance of ESD.

Today, ESD is arguably at the heart of the 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals (SDGs) (United Nations, 2015). The SDGs recognize that all countries have to stimulate actions in the following key areas: people, planet, prosperity, peace and partnership in order to tackle the global challenges that are crucial for the survival of humanity. Achieving these goals requires a profound transformation in the way we think and act.

The adoption of the 2030 Agenda for Sustainable Development has provided fresh impetus for Education for Sustainable Development (ESD) and a very favourable environment in which to scale up the implementation of ESD. The Agenda sets an ambitious universal education programme with the adoption of Sustainable Development Goal 4, which aims to ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all (UN 2015).

Quality education fosters creativity and knowledge and ensures the acquisition of the foundational skills of literacy and numeracy as well as analytical, problem-solving and other high-level cognitive, interpersonal and social skills. It also develops the skills, values and attitudes that enable citizens to lead healthy and fulfilled lives, make informed decisions, and respond to local and global challenges through Education for Sustainable Development (ESD) and global citizenship education.

In this regard it is important to notice that national governments should establish effective monitoring and accountability mechanisms and incorporate them into their respective policy and planning strategies (UNESCO, 2015). They should ensure that clear indicators and specific, measurable, short and long-term targets are established at the start of each project. The appropriate tools for data collection need to be developed. Thematic and country-based studies will

provide an important point of data collection. It is also necessary to optimize various means for both communicating and distributing the findings in order to reach different target groups (UNESCO, 2016).

To sum it up, the effective implementation of ESD depends on the way in which it is integrated into the curriculum, teacher training, the development of learning materials and the learning environment. It is also important to address four implementation modalities: governance, accountability and partnerships; effective coordination; monitoring, reporting and evaluation for evidence-based policies; and financing.

REFERENCES

UNESCO (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO: Paris, France.

United Nations (2015). The Millennium Development Goals Report, 2015. New York: United Nations.

United Nations (2015). 2030 Agenda for Sustainable Development and its 17 Sustainable Development Goals. URL: www.un.org/sustainabledevelopment.

UNESCO (2016). Global Education Monitoring Report – Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Paris: UNESCO.

С. В. Чистяков

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МІЖНАРОДНИХ ФІНАНСИСТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ТЕХНОЛОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасне технологічне середовище міжнародного бізнесу являє собою найдинамічніший елемент міжнародного середовища, оскільки за сучасних умов темпи науково-технічного прогресу різко прискорилися. Технологічний рівень країни, з одного боку, визначає ступінь її економічного розвитку, а з іншого, – є важливим мотивом входу до цієї країни транснаціональних корпорацій. Технологічне середовище – один із найважливіших аспектів ведення бізнесу в умовах іноземної держави. Технологічне середовище міжнародного бізнесу характеризує можливості суспільства з точки зору техніки й технологічних процесів, які можна використовувати в бізнесі. Використання високих технологій у бізнесі забезпечує конкурентоздатність товарів.

Технологічне середовище – це науково-технологічні розробки й обладнання, що визначають методи виготовлення й продажу продукції в суспільстві. До елементів технологічного середовища відносять: патенти, авторські свідоцтва, раціоналізаторські пропозиції; науково-технічні розробки, звіти з науково-дослідних робіт, проектні розробки, інжинірингові роботи; інформація й технічні засоби її обробки; системи технологій урізних галузях життєдіяльності людей; потенціал науково-дослідних, проектно-конструкторських, дослідницьких, інжинірингових організацій (Шмулев, Чернышова, 2015).

У результаті аналізу наукової літератури з проблеми дослідження можемо стверджувати, що технологічне середовище відображає рівень науково-технічного розвитку, що активно впливає на ведення бізнесу, зокрема й міжнародного. Відтак, технологічні нововведення впливають на: ефективність, з якою продукція виготовляється та купується; швидкість старіння продукції; отримання інформації про те, які види продуктів очікують споживачів тієї чи іншої фірми; зміну чисельності та якісний склад робочої сили.

Вивчення, аналіз і узагальнення наукових матеріалів дало змогу визначити, що технологічне середовище сьогодні залишається, можливо, найголовнішою силою, яка визначає наше існування. Технологічне середовище змінюється постійно й дуже швидко. Нові технології створюють нові ринки й нові можливості, витісняючи при цьому старі технології. А тому для ведення міжнародного бізнесу важливим є знати рівень технологічного розвитку тієї чи іншої держави.

Фахівці, по-різному оцінюючи стан нашої економіки, єдині в тій думці, що країні необхідні інвестиції, інновації та конкурентоспроможні фахівці, оскільки без капіталовкладень, наукового прогресу та кваліфікованих фахівців швидкий підйом економіки й розвиток соціальної сфери неможливі. У нашій науковій розвідці ми зупинимося на тій частині проблеми, яка стосується можливостей вищої школи, а саме створення системи підготовки міжнародних фінансистів. Зробити це можна тільки за наявності відповідної освітньої парадигми, ефективної в умовах конкурентного середовища (Печерская, 2003). Професійний світогляд, рівень економічної культури й соціальної активності фахівців визначають їх готовність адаптуватися в професійному середовищі, забезпечуючи конкурентоспроможність на ринку праці.

Зауважимо, що процес формування готовності до професійної діяльності не зводиться до оволодіння студентами сукупністю функціональних дій. Форми й методи навчання повинні бути приведені в систему, що забезпечує формування необхідних професійних функцій і якостей особистості фахівця. Така система гарантує змістовне наповнення моделі готовності фахівця до професійної діяльності, досягнення мети загального та професійного розвитку особистості фахівця.

Вітчизняна дослідниця Л. Покудіна, урахувавши методологічні підходи та наукових розвідок, що стосуються проблематики готовності до професійної діяльності майбутніх фінансистів, виокремила основні компоненти в структурі їх готовності, а саме: психологічна готовність до виконання професійних обов’язків (мотиваційний, вольовий, рефлексивний компоненти та компонент комунікабельності), теоретична готовність до діяльності фінансиста (когнітивний, інтелектуальний та інформаційний компоненти), практична готовність до виконання посадових обов’язків (діяльнісний, діловий та організаційно-виконавчий компоненти) та готовність до подальшого професійного самовдосконалення (евристичний і креативний компоненти) (Покудіна, 2018).

Одним зі шляхів підвищення готовності майбутніх міжнародних фінансистів до професійної діяльності є поєднання фундаментальної природничо-наукової освіти з глибокою економічною підготовкою, адаптація навчальних програм до потреб міжнародного фінансового ринку. Підготовка фахівців з міжнародного фінансування повинна враховувати також особистісні якості студентів, їх творчі можливості у виборі й реалізації конкретних проєктів. Цьому значною мірою сприяє студентська наукова робота. Механізм формування готовності майбутніх фахівців вимагає вивчення запитів роботодавців, планування освітнього процесу з орієнтацією на заданий результат, створення умов для задоволення потреб фахівців у подальшому інтелектуальному розвитку.

Погоджуємося з Л. Покудіною, що задля забезпечення конкурентоспроможності майбутнього фахівця фінансово-економічної сфери необхідно інтенсивно впроваджувати міждисциплінарний підхід у професійній підготовці, оскільки саме ця умова сприяє розвитку критичного мислення та аналітичних здібностей студента, готового творчо застосовувати міждисциплінарні знання в різноманітних виробничих ситуаціях, у тому числі нестандартних, сприяє забезпеченню професійної мобільності майбутнього фахівця та професійному становленню особистості (Покудіна, 2018).

Основними умовами впровадження міждисциплінарного підходу в систему підготовки майбутніх міжнародних фінансистів, на наш погляд, є: підвищення рівня професійної мотивації; оновлення змісту науково-методичного забезпечення освітнього процесу шляхом упровадження різноманітних спецкурсів, які мають міждисциплінарний характер; упровадження інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують реалізацію міждисциплінарного підходу в професійній підготовці майбутніх фахівців фінансової сфери, зокрема міжнародної.

Таким чином, з урахуванням здатності сприйняття молодих людей у студентському віці спрямованості на взаємодію з викладачами вишів освітній процес стає особистісно-орієнтованим, що виражається в різноманітності форм проведення занять, спілкуванні зі студентами в позааудиторний час (всілякі гуртки, проекти, семінари, круглі столи та ін.). Осмислення функцій і умов роботи міжнародних фінансистів у конкурентному середовищі дозволило нам узагальнити низку вимог до фахівців фінансової сфери, обумовлених запитом на їх високий інтелектуальний потенціал: широкий професійний світогляд, готовність (психологічна, теоретична, практична та готовність до подальшого професійного самовдосконалення) до професійної діяльності в умовах інноваційних процесів і конкуренції в ринкових відносинах; мобільність у питаннях здійснення міжнародної фінансової діяльності; гуманітарна та соціально-економічна підготовка; впровадження міждисциплінарного підходу в професійну підготовку; володіння іноземними мовами.

ЛІТЕРАТУРА

Шмулев, Г. А., Чернышова, И. Г. (2015). Влияние технологической среды на развитие международного бизнеса. *Вести высших учебных заведений Черноземья, 2 (40),* 81–84.

Печерская, Э. П. (2003). *Концептуальные аспекты подготовки конкурентоспособного специалиста в современных условиях*. Самара: Изд-во Самар. гос. экон. акад.

Покудіна, Л. С. (2018). *Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування* (дис. … канд. пед. наук: 13.00.04). Хмельницький.

Ю. С. Шульга
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ

У сучасних європейських країнах дуже гостро стоїть питання про те, як об’єднати громадян однієї нації. І релігійна освіта в школах є важливою гранню цього питання. Де краще здійснювати катехизацію: в державних школах або в парафіях і медресі? Чи об’єднає воно або призведе до нетерпимості?

У багатьох європейських країнах точиться дискусія щодо проблеми присутності або відсутності викладання релігійних знань у закладах освіти, мети й завдання освітнього процесу, змісту й форм такої освіти. Все більше визнання отримує необхідність діалогу між різними віронавчальними традиціями, що має сприяти запобіганню конфліктам і досягненню мирного співіснування в мультирелігійному суспільстві.

Форми «релігійної освіти» і розуміння його змісту відрізняються в різних державах. Якщо в США перша поправка до Конституції, закріпивши жорстке розмежування церкви й держави, витіснила будь-яке викладання у сфері релігії за межі державної освіти, то в більшості європейських країн релігійна освіта в різних формах була частиною загальноосвітнього навчального плану і в даний час є частиною шкільної системи. Його характер і зміст залежать від історичних, культурних та політичних традицій країни, включаючи освітню систему й церковно-державні відносини (Блінкова, 2018).

У деяких країнах мета шкільної освіти формулюється в тісному зв’язку з релігійною традицією та регулюється законодавством. Наприклад, у Конституції Греції, епіграфом до якої є слова: «В ім’я Святої, Єдиносущної і Нероздільної Трійці», у статті 3.1 сказано: «Панівною в Греції релігією є релігія східно-православної Церкви Христової». Відповідно до цього виховання релігійної свідомості у школярів є державним завданням. Стаття 16.2 установлює таке: «Освіта є найважливішим завданням держави й має на меті моральне, духовне, професійне та фізичне виховання греків, розвиток їх національної та релігійної свідомості й формування їх як вільних і відповідальних громадян» (Конституція Греції).

Якщо розглядати приклад Німеччини, слід ураховувати, що це дуже різнорідна країна, і закони її федеральних земель (суб'єктів федерації) дуже різняться. Але, викладання релігії в школах Німеччини – давня традиція, яка ніколи не переривалася, перші школи тут виникали при монастирях. Звичайно, світські перетворення торкнулися Німеччини. За часів Веймарської республіки (1919-1933 рр.) з'являлися дискусії на тему: чи потрібна релігія в школі, чи можна створювати школи, де б цей предмет не викладався. Але в підсумку на загальнодержавному рівні було прийнято рішення релігію в школі залишити. Сьогодні вивчення релігії закріплено в Конституції Німеччини, яка гарантує її громадянам «свободу совісті та непорушність релігійних прав» (ст. 4). Це штатний предмет (Religion), оцінка за який виставляється в атестат. Лише в деяких землях Німеччини цей предмет викладають факультативно.

Для викладання релігії держава надає школу й учителя (освіту якого вона оплачує на теологічних факультетах університетів або в педагогічних інститутах, а школа платить йому зарплату). За зміст уроків і підручники відповідає Церква.

Ставлення до релігії в Німеччині визначено відносинами держави й Церкви, побудованими на принципах конкордату: Церква й держава розглядаються в якості самостійних, рівноправних партнерів; вони відокремлені один від одного, мають свої власні завдання, зони впливу та сфери взаємного співробітництва (Релігія в школах Німеччини: без підручника і ідеології).

У Швеції предмет викладання релігії має назву «Знання про релігію», який закріплений у шкільній системі як обов'язковий у початковій і середній школі. Іншими словами, релігійна освіта у Швеції носить статус обов'язкового шкільного предмета. Держава здійснює прямий контроль над ним. Національні цілі та вказівки для нього формулюються урядом, у той час як Національне агентство освіти виконує наглядову функцію щодо дотримання закону про освіту.

Яскравим прикладом співпраці між державою та релігійними організаціями у сфері релігійної освіти є Британія з її багатоконфесійною моделлю викладання. Відповідальність за викладання у сфері релігії в британській школі знаходиться, в основному, у руках місцевої влади. Релігійна освіта там є частиною базової програми навчання, але не є частиною національної програми. Релігійна освіта має той самий статус, як і інші шкільні предмети, але вона виключена з національно встановлених цілей, програм навчання та порядку оцінювання шкільного навчання. Викладання ґрунтується на навчальному плані, який складається місцевою освітньою радою, що призначає для цих цілей постійну консультативну раду з релігійної освіти. Консультативна рада включає в себе представників Церкви Британії та інших релігійних деномінацій, що існують у цьому регіоні; представників асоціації вчителів та місцевої

влади. Релігійна освіта, як і будь-який інший шкільний предмет, підлягає інспекції Управління зі стандартів у сфері освіти (Блінкова, 2018).

Таким чином, аналізуючи систему релігійної освіти в країнах Європейського Союзу стає очевидним, що відносини між державою, церквою та школою є дуже тісними та взаємовигідними. Засвоєння основ релігійних знань ще зі школи дозволяє виховувати терпимість і толерантність у європейських суспільствах. Сприяє формуванню моральності підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА

Башелханов, А. Ю. (2016). Предмет «Основи релігійних культур і світської етики »в російських школах. *Педагогічний ІМІДЖ, 1,* 23-29.

Блінкова, О. О. (2018). *Освіта в області релігії в школі в Росії і країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз* (дис. канд. філос. наук: 09.00.14). Санкт-Петербург.

Конституція Греції. Режим доступу: https://legalns.com/download/books/cons/greece.pdf.

Релігія в школах Німеччини: без підручника і ідеології. Режим доступу: http://www.nsad.ru/articles/religiya-v-shkolah-germanii-bez-uchebnika-i-ideologii.

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЇ У ДОКТОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ: УКРАЇНСЬКИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

О. Є. Антонова
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗРОБКИ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 011 «НАУКИ ПРО ОСВІТУ» В ЖИТОМИРСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

Підготовка докторів філософії в аспірантурі Житомирського державного університету імені Івана Франка за спеціальністю 011 «Науки про освіту» здійснюється з 2016 року на базі кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Навчально-наукового інституту педагогіки. З метою забезпечення якості освітньої та наукової складових підготовки здобувачів вищої освіти третього (наукового) рівня, було розроблено освітньо-наукову програму «Загальна педагогіка та історія педагогіки», метою якої є забезпечення підготовки дослідників у галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, що передбачає розвиток їх наукового мислення, дослідницької компетентності, здатності до інноваційної, науково-педагогічної діяльності та розв’язання актуальних проблем у сфері теорії та історії педагогіки й реалізації теми наукового дослідження; створення сприятливих умов для продукування здобувачами нових знань, інноваційних ідей, їх імплементації в наукових установах і закладах вищої освіти та професійної самореалізації. Зазначене відповідає сучасним вимогам до підготовки компетентних, конкурентоспроможних, інтегрованих у світовий та європейський освітній простір фахівців.

Особливостями цієї програми є її спрямованість, передусім, на вивчення здобувачами вищої освіти теоретико-методологічних, історичних та компаративістських основ педагогіки, її змістових і процесуальних аспектів, загальної логіки експериментального дослідження, а з іншого боку, – орієнтація на поглиблене оволодіння ними змістом навчальних дисциплін вибіркового блоку, що відповідають специфіці проблемного поля дисертаційної роботи.

Програма передбачає можливість інтеріоризації дисциплін основної та вибіркової частини в межах постійно діючого наукового семінару, науково-викладацької та дослідницької практик.

Освітньо-наукова програма сприяє реалізації ідей формування всебічно розвиненої та конкурентоспроможної особистості, що закладені в Стратегії розвитку Житомирського державного університету імені Івана Франка (забезпечення якісної, доступної та сучасної освіти особистості впродовж усього життя на основі інтеграції нових наукових знань і практичних навичок …, здатність здійснювати особистісний, духовно-світоглядний вибір, набуття

необхідних компетентностей для інтеграції в суспільство … в умовах ціложиттєвого навчання) та цінностях сучасного фахівця (професіоналізм, колегіальність, відповідальність, відкритість, академічна свобода, демократизм, креативність, справедливість, патріотизм, інноваційність, просвітництво, гуманізм, інтернаціоналізація). Провідним пріоритетом програми є особистісний розвиток здобувача, його самореалізація й самоактуалізація в науково-викладацькій та дослідницькій діяльності з метою покращення життя людей. Реалізації цілей ОНП сприяє створення й розвиток відкритого інноваційного освітнього простору Університету.

Наскрізною ідеєю ОНП є задоволення наукових інтересів та очікувань здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, пов'язаних із виконанням дисертаційної роботи, експериментальної верифікації результатів та їх імплементації в освітню практику в межах індивідуальної стратегії розвитку здобувача.

Також однією з вимог цієї програми є обов'язкова апробація результатів дослідження під час науково-викладацької та дослідницької практик, презентація наукових доробок на конференціях різного рівня. До того ж, ОНП передбачає можливість стажування в закладах вищої освіти й наукових установах НАПН України та зарубіжжя (Словаччина, Польща, Білорусь), що в сукупності сприяє розширенню наукового досвіду, встановленню міжнародних наукових зв'язків, поглибленню наукової ерудиції здобувачів та уможливлює імплементацію вітчизняного та зарубіжного досвіду у власних дослідженнях.

Інтереси роботодавців враховані в орієнтації ОНП на формування професійних компетентностей співробітників ЗВО, наукових установ, органів виконавчої влади, які забезпечують формування й реалізацію державної політики у сфері освіти інших державних органів, а також закладів вищої (КЗ «Житомирський медичний інститут», Житомирський військовий інститут імені С. П. Корольова, Державний університет «Житомирська політехніка») та передвищої освіти м. Житомира і Житомирської області (Житомирський базовий фармацевтичний коледж, Новоград-Волинський медичний коледж та Коростишівський педагогічний коледж) тощо.

Зміст ОНП відповідає сучасному європейському тренду щодо зв'язку освітнього процесу з вимогами та запитом ринку праці через залучення роботодавців до практичної реалізації програми (лекції, наукові семінари, робота здобувачів у наукових локаціях та закладах вищої освіти, де працюють роботодавці). У процесі формування й оновлення змісту освітньої програми враховуються пропозиції та рекомендації представників роботодавців.

Цілі програми передбачають участь роботодавців у засіданнях Навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся», що включає 24 заклади освіти м. Житомира й області, присвячених розгляду й обговоренню пріоритетних наукових напрямів, проблем і тем досліджень здобувачів вищої освіти. Суттєвим аспектом реалізації освітньої програми

є долучення представників роботодавців до розроблення освітньої програми та подальшого рецензування, експертизи та опонування дисертаційних робіт.

Програма зорієнтована на розширення традиційного формату освітнього процесу шляхом проведення наукових дебатів, круглих столів, наукових семінарів Житомирської науково-педагогічної школи для магістрантів, аспірантів та докторантів у галузі 01 Освіта із залученням наукової спільноти Києва, Житомира та різних регіонів України.

Концептуальні ідеї ОНП відповідають науково-дослідній тематиці кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, зокрема «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції», «Становлення та розвиток освіти та виховання в різні історичні періоди», «Морально-етичні засади формування зростаючої особистості», які реалізується за участю академічної спільноти.

Цілі та результати освітньої програми враховують такі тенденції розвитку спеціальності, як: людиноцентровані та аксіологічні пріоритети всіх сфер сучасного суспільства в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів; компетентнісна спрямованість освіти; міждисциплінарний вимір освіти; реалізація ідей андрагогіки щодо навчання впродовж життя; формування soft skills, пов’язаних із розвитком критичного та креативного мислення особистості, діджиталізацією життя; побудова партнерської моделі освіти на засадах суб’єкт-суб’єктної взаємодії між викладачем та аспірантом; упровадження кодексу академічної доброчесності; сприяння академічній мобільності здобувачів.

Оновлення змісту ОНП відбувається з періодичністю, що відповідає змінам у нормативній базі, яка регулює систему вищої освіти в Україні. За останні роки значно оновлено зміст ОНП з урахуванням освітніх змін, зокрема, пов’язана з методологічною, історико-педагогічною, андрагогічною, компетентнісною, акмеологічною проблематикою, проблемою педагогічної обдарованості.

Під час формулювання цілей і програмних результатів навчання за ОНП було враховано: загальні пріоритети розвитку сучасного демократичного суспільства з європейськими цінностями та з урахуванням національного контексту; потреби міста Житомира та Житомирської області в забезпеченні закладів освіти різного рівня акредитації компетентними конкурентноспроможними науково-педагогічними фахівцями. Ціннісні пріоритети Житомирського державного університету імені Івана Франка також відображені в діяльності Навчально-науково-виробничого комплексу «Полісся». Для реалізації зазначених пріоритетів освітньо-науковий процес в університеті здійснюється на засадах системного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, андрагогічного та акмеологічного підходів із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій, елементів дистанційного навчання, виконання проєктів, науково-викладацької та

дослідницької практик, що визначає гуманістично-творчий стиль суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, дослідницький характер навчання. У програмних результатах ОНП також закладено формування здатності до виконання науково-дослідної роботи, при цьому вибірковий компонент ОНП дозволяє набути компетентностей, необхідних для науково-педагогічної та дослідницької діяльності.

У процесі формулювання цілей і програмних результатів навчання ОНП було враховано досвід аналогічних вітчизняних програм із підготовки докторів філософії в галузі 01 Освіта. Завдяки аналізу та порівнянню аналогічних ОНП зроблено висновок щодо ідентичності змісту обов'язкових теоретичних дисциплін. Запозичено досвід щодо індивідуалізації освітньо-наукової підготовки здобувачів, посилення її практичної зорієнтованості на наукову та соціальну значущість проблем, що досліджуються. Однак специфіка ОНП, а саме її диференціація на обов'язковий та вибірковий блок, зумовили необхідність і доцільність власного цілепокладання й окреслення змістової та процесуальної логіки досягнення програмних результатів навчання. Конкурентною перевагою ОНП спеціальності 011 Науки про освіту є її логічна побудова, виражений науково-дослідний характер, соціально та практико зорієнтовані навчальні дисципліни, що сукупно дають здобувачеві вищої освіти чітке розуміння цілей і програмних результатів.

Зміст ОНП дозволяє досягти результатів навчання, які відповідають 9-му рівню Національної рамки кваліфікацій. Освітні компоненти ОНП спрямовані на формування у випускників сукупності компетентностей, які дозволяють розв'язувати комплексні проблеми в галузі знань 01 Освіта, здійснювати дослідницько-інноваційну діяльність на міждисциплінарній основі, переосмислювати наявні та продукувати нові знання з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності.

ОНП передбачає проведення досліджень і формування в здобувачів освіти здатності розробляти практичний і методичний інструментарій та технології для модернізації сучасної безперервної педагогічної освіти.

Відповідно, опанувавши освітню програму третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, майбутній доктор філософії в галузі освіти має розуміти особливості становлення особистості в процесі виховання, самовиховання й саморозвитку, використовувати сучасні педагогічні знання та технології; реалізовувати ціннісно-смисловий підхід до особистості дітей і молоді; застосовувати методи наукового дослідження для проведення науково-дослідної діяльності, розробки та впровадження дослідницьких проєктів, здійснення наукового дослідження та інтерпретації його результатів, ефективного висвітлення, поширення знань щодо наукових досліджень; вибудовувати алгоритм наукового дослідження у сфері освітніх, педагогічних наук; використовувати методологічні принципи наукового дослідження; організувати та проводити педагогічне спостереження й педагогічний експеримент;

використовувати теоретичні та емпіричні методи наукового дослідження; визначати порядок проведення дослідження та його етапи.

У контексті зазначеного, ОНП передбачає вивчення комплексу навчальних дисциплін, які закладено в її зміст. Зміст ОНП включає чотири компоненти, які забезпечують набуття таких компетентностей:

1) *здобуття глибинних знань зі спеціальності 011 Науки про освіту, за якою аспіранти проводять дослідження*;

2) *оволодіння загальнонауковими (філософськими) компетентностями*, спрямованими на формування системного наукового світогляду, професійної етики та загального культурного світогляду: представлено навчальною дисципліною «Історія та філософія науки»;

3) *набуття універсальних навичок дослідника***,** зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою (представлено дисципліною «Теорія і практика наукового стилю української мови»), застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять (представлено дисципліною «Професійно-педагогічна компетентність викладача ВНЗ»), управління науковими проєктами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності (представлено дисципліною «Сучасна система наукової інформації, наукометрія, трансфер технології та управління науковими проектами»);

4) *здобуття мовних компетентностей*, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів із відповідної спеціальності представлено дисципліною «Іноземна мова за професійним спрямуванням»).

Повноцінна підготовка здобувачів вищої освіти до дослідницької діяльності за ОНП «Загальна педагогіка та історія педагогіки» забезпечується збалансованим поєднанням лекцій, семінарів, практичних занять із дисциплін, що відповідають предметній області спеціальності:

- актуальні проблеми в галузі загальної педагогіки, порівняльної педагогіки та історії педагогіки, яка знайомить здобувачів із проблемами сучасної освіти, досягненнями світової педагогічної науки й передового педагогічного досвіду, узагальнення накопичених педагогічних знань;
- методологія підготовки, представлення дисертаційної роботи та оформлення наукових досліджень, спрямованої на формування в здобувачів компетенцій із побудови, проведення та літературного оформлення наукового дослідження відповідно до вимог на здобуття наукового ступеня доктора філософії;
- методологічні підходи до організації історико-педагогічного та порівняльно-педагогічного дослідження, що передбачає глибоке переосмислення наявних та усвідомлене здобуття необхідних знань на

якісно новому методологічному рівні й ефективне їх використання в процесі підготовки дисертаційної роботи;

- основи історико-педагогічного джерелознавства, метою якої є ознайомлення аспірантів із цільовими, змістовими та технологічними характеристиками історико-педагогічного джерелознавства;
- основи дослідницької діяльності в архівних установах, спрямованої на оволодіння сучасними методами роботи з архівними джерелами, особливо, принципами аналізу й синтезу.

Їх вивчення передбачає розв'язування наукових завдань, виконання проєктів, написання наукових статей, проведення дослідницької роботи, маючи за мету підготовку дисертаційної роботи.

Чотири роки дії ОНП дозволили виявити її сильні сторони:

1) орієнтованість на підготовку висококваліфікованих науковців у галузі освіти, здатних до продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, наукового консультування та здійснення викладацької роботи в закладах вищої освіти;

2) спрямованість змісту освітніх компонентів ОНП на формування в здобувачів вищої освіти концептуального погляду щодо способів розв'язання комплексних проблем у галузі професійної (професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти; асистентська педагогічна практика (організація та проведення навчальних занять) та дослідницько-інноваційної діяльності (актуальні проблеми в галузі загальної педагогіки, порівняльної педагогіки та історії педагогіки; методологія підготовки, представлення дисертаційної роботи та оформлення наукових досліджень та ін.);

3) академічний потенціал кафедр, залучених до освітнього процесу за освітньо-науковою програмою, забезпечує високу ефективність освітньо-наукового процесу з підготовки докторів філософії, що підтверджується науковим, освітнім та практичним досвідом науково-педагогічних працівників (проведення лекцій із навчальних дисциплін викладачами відповідної спеціальності за основним місцем роботи, які мають науковий ступінь та/або вчене звання, становить не менше 80 %, а частка викладачів, які мають науковий ступінь доктора наук, не менше 50 %).

Н. П. Бірук
Житомирський державний університет імені Івана Франка

ДО ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА В УМОВАХ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

Роки незалежності для української освіти та науки є роками пошуку найбільш оптимальної системи підготовки здобувачів освіти всіх рівнів, яка б одночасно відповідала високим європейським стандартам та забезпечувала збереження самобутності вітчизняної освітньої галузі.

У стані реформування на сьогодні знаходиться й система підготовки аспірантів та докторантів, а нині – система підготовки здобувачів вищої освіти ступенів доктора філософії та доктора наук, яка запроваджена в Україні з 2016 року та законодавчо регулюється «Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» (*Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)*).

Позитивною відмінністю нової системи, на нашу думку, є збільшення обов'язкового терміну навчання (до чотирьох років) та аудиторної підготовки здобувачів. Оскільки саме тривале безпосереднє спілкування з досвідченими вченими, фахівцями своєї галузі, сприятиме інтенсивному професійно-творчому розвитку майбутніх дослідників та якісному виконанню дисертаційних робіт.

Проаналізувавши досвід роботи кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Житомирського державного університету імені Івана Франка, зазначимо, що, як правило, переважна більшість аспірантів педагогічних спеціальностей працює під керівництвом науковців кафедри – засновників провідних наукових шкіл. Середовище останніх виступає невичерпним джерелом професійного становлення.

На основі вивчення праць В. Кременя (Кремень, 2005) та Т. Туркот (Туркот, 2011) окреслимо основні складові процесу професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника – майбутнього доктора філософії – під час виконання освітньо-наукової програми в середовищі науково-педагогічної школи:

- визначення вимог у термінах компетентностей, які висуваються науково-дослідницькою діяльністю в середовищі науково-педагогічної школи на основі особистісного підходу;
- діагностування якостей (компетентностей) педагога-дослідника;
- визначення напрямів і шляхів розвитку, виходячи з бажаного результату та наявних якостей, сформульованих у термінах компетентностей;
- складання програми розвитку й удосконалення для кожного члена школи;
- визначення методів, форм і засобів реалізації програми;
- реалізація програми – здійснення науково-дослідницької, творчої, креативної тощо діяльності;
- оцінювання отриманих результатів на кожному етапі розвитку;
- внесення коректив у поточний перебіг подій;
- оцінювання загальних результатів виконання програми, за необхідності, її коригування чи заміна;
- визначення нових перспектив і напрямів розвитку.

Показниками професійно-творчого розвитку особистості здобувача вищої освіти є професійне вдосконалення та високий рівень педагогічної

майстерності, що забезпечується впровадженням індивідуальних, диференційованих та групових форм навчання, рольових ігор, тренінгів, кейс-технологій, методів контекстного навчання (мікровикладання, моделювання виховних заходів), проблемно-пошукових і дослідницьких (Антонова, Дубасенюк, Бірук, Павленко, 2019, с. 67).

Ефективною формою оцінювання здобутих під час вивчення курсу «Актуальні проблеми в галузі загальної педагогіки, порівняльної педагогіки та історії педагогіки» (для здобувачів спеціальності 011) знань, апробації отриманих результатів дослідження та для внесення, за необхідності, коректив у дослідницьку діяльність, є проведення «мікрозахистів» тематики дисертаційних робіт. Сутність цієї форми роботи полягає в тому, що ознайомившись із методологією наукових досліджень, отримавши базовий обсяг знань із підготовки та оформлення дисертації, кожен здобувач готує за вже напрацьованим власним матеріалом презентацію з теми власного дослідження та представляє її для обговорення на занятті. Аспіранти-слухачі за час виступу готують низку запитань до доповідача, залучаючи його під час обговорення доповіді до активної дискусії.

Як правило, тематика дисертацій різна – від історичних досліджень педагогічних явищ до підготовки фахівців для різних ланок системи освіти та спеціальностей. Наприклад, «Розвиток змісту фахової підготовки вчителя іноземної мови в педагогічних навчальних закладах в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.)», «Становлення та розвиток університетської освіти Туреччини у XIX – на початку XXI століття», «Тенденції становлення і розвитку громадського екологічного руху у процесі взаємодії з загальноосвітніми навчальними закладами», «Підготовка вчителів природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності», «Формування готовності майбутніх учителів до застосування мультимедійних навчальних систем у початковій школі», «Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи» тощо.

Такий діапазон досліджень сприяє збагаченню та розширенню наукового світогляду здобувачів, ознайомленню з різними методиками експериментальних досліджень, методами опрацювання інформації тощо. Таким чином, «мікрозахист» як форма навчання здобувачів вищої освіти третього (наукового) рівня сприяє психологічній адаптації аспірантів, формуванню стресостійкості та навичок наукового діалогу.

ЛІТЕРАТУРА

Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF

Кремень, В. Г. (2005). *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати.* Київ: Грамота.

Туркот, Т. І. (2011). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Кондор.

Антонова, О. Є., Дубасенюк, О. А., Бірук, Н. П., Павленко, В. В. (2019). *Серця, віддані педагогіці. Історія становлення і розвитку кафедри педагогіки (до 100-річчя Житомирського державного університету імені Івана Франка).* Житомир: Видавець О. О. Євенок.

М. А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ДОКТОРСЬКОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Реформування докторської освіти є пріоритетним напрямом діяльності закладів вищої освіти в країнах ЄС. Основними проблемами розвитку докторської освіти, згідно з доповіддю Європейської асоціації університетів «Докторська освіта в сучасній Європі: підходи та інституційні структури» (Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures), визначено: фінансування докторської освіти; дотримання дослідницької етики; залучення здобувачів докторської освіти з-за кордону; створення можливостей для кар'єрного розвитку; забезпечення гендерної рівності; забезпечення відкритого доступу до наукових досліджень; соціальний захист здобувачів докторського ступеня; налагодження співпраці між закладами вищої освіти та бізнесовими структурами (Hasgall et al., 2019).

Отже, одним із ключових напрямів розвитку докторської освіти є її інтернаціоналізація. Як зазначено в Зальцбурзьких рекомендаціях, інтернаціоналізація є важливою складовою розвитку якості досліджень і докторської освіти в закладах вищої освіти. У той самий час, міжнародний досвід має вирішальне значення для професійного розвитку здобувачів докторського ступеня незалежно від сфери їх наукових інтересів та подальшої кар'єрної реалізації. З огляду на це значний інтерес становить проєкт FRINDOC, спрямований на формування інституційних стратегій інтернаціоналізації докторської освіти.

Ефективність інтернаціоналізації докторської освіти залежить від дотримання низки вимог, а саме:

- надання закладами вищої освіти доступу до якісних дослідницьких середовищ із відповідним керівництвом та ресурсами;
- здійснення закладом вищої освіти міжнародної діяльності на інституційному рівні в межах роботи як керівника, так і здобувача докторського ступеня;
- наявність у закладах вищої освіти структурних підрозділів, необхідних для управління, адміністрування й розвитку інтернаціоналізації докторської освіти;
- сприяння закладом вищої освіти розвиткові мобільності здобувачів докторського ступеня та науково-педагогічних працівників (European University Association, 2015).

У цьому контексті вважаємо за доцільне схарактеризувати виміри розвитку інтернаціоналізації докторської освіти в ЄС, зокрема:

1) інтернаціоналізація наукових досліджень;

2) міжнародний профіль;

3) інституційні структури для підтримки інтернаціоналізації докторської освіти в ЗВО;

4) мобільність.

Як зазначено в Зальцбурзьких рекомендаціях, наукові дослідження лежать в основі докторської освіти, у той час як інтернаціоналізація докторської освіти залежить від науково-дослідного потенціалу установ та спроможності наукових керівників до підготовки молодих учених. Істотне значення має впровадження результатів наукового дослідження як у межах наукової спільноти, так і в інших сферах суспільного життя. При цьому, погоджуючись зі слушною думкою експертів ЄАУ, зауважимо, що результати наукових досліджень не повинні обмежуватися бібліометричними показниками.

Показником інтернаціоналізації докторської освіти є міжнародний профіль закладу вищої освіти, що включає рівень його участі в міжнародній діяльності та міжнародну діяльність їх наукових співробітників і здобувачів докторського ступеня. Відповідно, заклади вищої освіти повинні займатися міжнародною діяльністю з метою надання здобувачам докторського ступеня можливості ознайомитися з перевагами міжнародного досвіду. Така діяльність може здійснюватись у вигляді інституціоналізованої співпраці з обраними інститутами-партнерами, спільних програм або участі в університетських мережах.

Міжнародний профіль науково-педагогічного персоналу передбачає його включення в міжнародні дослідницькі середовища та дискусії. Заклад вищої освіти має надавати працівнику можливість розвивати міжнародну наукову діяльність і надавати відповідні освітні послуги здобувачам докторського ступеня. Здобувачі докторського ступеня повинні вміти брати участь у міжнародній науковій діяльності. Для цього вони потребують підтримки з боку закладу вищої освіти, а також їхніх керівників. Такою підтримкою може бути мовне навчання, набуття навичок міжкультурної комунікації та міжкультурної дослідницької діяльності. Заклади вищої освіти також повинні розробити процедури рекрутингу та прийому міжнародних здобувачів докторського ступеня.

ЗВО повинні мати необхідні інституційні структури для підтримки інтернаціоналізації докторської освіти, включаючи спроможність закладу розробляти стратегії інтернаціоналізації, процедури забезпечення й підвищення якості, а також адміністративну підтримку. Для розвитку інтернаціоналізації докторської освіти на національному рівні слід мінімізувати або усунути, наприклад, обмежувальну імміграційну політику, громіздкі візові процедури, визнання іноземних наукових ступенів та програм акредитації.

Незаперечним є факт, що важливою складовою інтернаціоналізації є мобільність, адже пряме занурення в різні дослідницькі середовища та культури формує відкрите наукове мислення. Міжкультурний досвід сприяє професійному розвиткові здобувача докторського ступеня. Мобільність персоналу сприяє розвиткові міжнародного профілю закладу в цілому.

Отже, можемо констатувати, що інтернаціоналізація докторської освіти не тільки сприяє покращенню іміджу закладу вищої освіти й формуванню його міжнародного профілю, але й забезпеченню якості підготовки здобувачів докторського ступеня та професійного розвитку науково-педагогічного персоналу.

ЛІТЕРАТУРА

European University Association (2015). *Principles and practices for international doctoral education*. Brussels, Belgium.

Hasgall, A., Saenen, B., Borrell-Damian, L. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. EAU-CDE.

О. А. Дубасенюк
Житомирський державний університет імені Івана Франка

РОЗВИТОК МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ПРОЦЕСІ ЇХ НАУКОВОГО СТАНОВЛЕННЯ

Велику роль у науковому становленні молодих дослідників, як зазначають відомі науковці: В. П. Андрущенко, С. У. Гончаренко, В. Г. Кремень, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Г. П. Васянович, В. П. Сурмін, Д. Б. Чернілевський та інші, відіграє рівень їх методологічної культури. Академік С. У. Гончаренко зазначає, що без методологічних знань не можна грамотно провести будь-яке педагогічне дослідження. Таку грамотність дає володіння методологічною культурою, до якої входять: методологічна рефлексія; здатність до наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, норм і методів пізнання, управління, конструювання (Енциклопедія освіти, 2008).

Науковцями доведено, що професійне й наукове становлення викладача ЗВО постає як самокероване, цілісне, системне, поліфункціональне, багатовимірне явище. Обґрунтовано, що сучасні моделі фахівця розробляються на сучасних методологічних засадах: диференціації, диверсифікації, багаторівневості, фундаменталізації, безперервності, індивідуалізації, гуманізації й гуманітаризації, комп'ютеризації тощо. Методологічну підготовку розглядають як системотвірний чинник, що забезпечує систематизацію предметних і методичних знань, постає стрижнем особистісного, професійного й наукового розвитку педагога-дослідника. Розвиток методологічної культури викладача має будуватися на засадах системного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного гуманістичного, компетентнісного, культурологічного, системного підходів (Дубасенюк, 2019, с. 56).

Відзначимо, що методологія педагогіки вміщує не тільки систему знань про структуру, функції педагогічної теорії, про принципи підходу й набуття знань, які відображають педагогічну дійсність, але й систему діяльності з одержання таких знань і обґрунтування програм, логіки методів і оцінки якості дослідницької роботи. Водночас зазначимо й важливість наявних професійно-педагогічних знань і вмінь педагога.

О. О. Лаврентьєвою виявлено, що системотвірним чинником методологічної культури постає специфічний для сфери освіти стиль мислення – визначені та сформовані й інтеріоризовані орієнтири, які становлять регулятивно-ціннісну основу мислення педагога. Дослідником виділено та проаналізовано функції методологічної культури: світоглядну, пізнавальну, прогностичну, семіотичну, критико-рефлексивну, креативну та функцію професійного саморозвитку педагога, які спрямовуються світоглядною функцією. На основі концептуальних положень науковцем обґрунтовано структурно-критеріальні компоненти методологічної культури: мотиваційно-ціннісний (інтеріоризовані суспільно-педагогічні та науково-дослідницькі мотиви, норми й цінності), інтелектуально-когнітивний (спеціальні знання, необхідні для ефективного здійснення методологічної діяльності), діяльнісно-практичний (методологічні вміння й система методологічних компетентностей) та творчо-рефлексивний (методологічні здібності й індивідуально-гностичні риси особистості) (Лаврентьєва, 2014).

Відтак, методологічна культура осучаснює науково-педагогічне мислення, яке має набути випереджувальну спрямованість, що дає можливість спрогнозувати наукову діяльність молодого дослідника. У центрі уваги постає проблема співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення науковців, можливості їх керованого розвитку. Однією з найважливіших характеристик педагогічно орієнтованого мислення молодого дослідника є його установка на моделювання предметної діяльності, включеність у яку забезпечує в нього, проектовані психологічні новоутворення (Чернілевський, 2007).

Ураховуючи зазначені положення виділимо етапи оволодіння молодими дослідниками основами методологічної культури (Дубасенюк, 2019, с. 57–61).

Початковий етап. Для цього етапу характерні: недостатня обізнаність молодих науковців із першоджерелами, класичною педагогічною спадщиною. Педагогічні базові знання мають обмежений, фрагментарний характер. Науковці початківці мають обмежене уявлення про сучасні наукові підходи, не вміють виділяти пріоритетні з них; у них спостерігаються утруднення у виборі теми дослідження, його мети та предмету; слабко орієнтуються в науковій літературі. Недостатньою мірою уявляють специфіку педагогічного пізнання, не можуть виділити загальне, особливе, одиничне під час вивчення педагогічних явищ, процесів. Вони ще не здатні аналізувати власну наукову діяльність, не можуть критично осмислювати та творчо застосовувати відомі концепції, форми й методи наукового пізнання в процесі дослідження.

Етап наукового та професійного становлення молодого дослідника. За умови постійної роботи над собою та за наявності вираженої мотивації до наукового пізнання поступово створюється наукове підґрунтя, що відповідає вимогам обраної наукової галузі. Розвивається внутрішнє прагнення до пізнання сутності педагогічної явища, процесу, а також інтерес до нових

знань, до аналізу, вивчення наукової літератури. Набуває динаміки здатність до цілеспрямованого сприйняття об'єктивних властивостей досліджуваних явищ, процесів (Сурмін, 2006).

Це період набуття необхідної наукової та професійної компетентності. Молоді дослідники поступово переходять від репродуктивних дій у плані оволодіння способами наукової роботи, наприклад, з науковою літературою, до впровадження методів, способів спочатку у стандартних ситуаціях, а потім намагаються застосувати ці способи в окремих нестандартних ситуаціях. Комплексно використовують методи науково-педагогічного дослідження (теоретичні й емпіричні).

Етап усвідомленого наукового пошуку. Молоді дослідники не тільки володіють категоріально-поняттєвим апаратом, але й можуть інтерпретувати різні наукові підходи, концепції, обізнані з актуальними педагогічними проблемами, можуть виділяти пріоритетні з них і виокремлювати сферу власного наукового пошуку; володіють комплексом науково-педагогічних методів, можуть комплексно застосовувати її відповідно до мети, завдань, предмету дослідження; вдало формулюють концепцію дослідження; моделюють програму дослідницької роботи; мають усвідомлену мотивацію та розвинену здатність до наукового пошуку. характерне відповідальне ставлення до наукової діяльності, за свої вчинки, дії, проведення експерименту; для більшості властива комунікабельність.

Етап наукової зрілості. Досвідчені науковці спираються на критерії наукового пізнання. Зокрема, у процесі дослідження вони орієнтовані на виявлення об'єктивних закономірностей педагогічних процесів тобто на виокремлення суттєвих, загальних властивостей об'єкта дослідження. Усвідомлюють педагогічне дослідження як ступінь сходження від абстрактного до конкретного. Мають установку на перетворення педагогічної теорії на метод пізнавальної діяльності. Виникає потреба відтворювати педагогічну практику в категоріальній системі педагогіки.

Педагогічне дослідження для цієї групи дослідників завжди набуває ціннісно-смислову спрямованість і відтворює особистісний сенс буття. У науковців такого рівня увага акцентована на розробку, насамперед, теоретичних засад дослідження, виявлення певних тенденцій і закономірностей розвитку педагогічних явищ, вивчення внутрішніх причинно-наслідкових зв'язків. Теорія виступає для них як засіб досягнення нового знання. Вони моделюють, передбачають перспективи розвитку педагогічного явища та його практичну спрямованість.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка понад 10 років викладається низка педагогічних курсів: «Методологія і методи науково-педагогічних досліджень», «Основи педагогічних дослідження», «Методика оформлення наукових досліджень» для студентів, магістрів та аспірантів. Також для аспірантів викладається навчальний курс «Методологічна культура дослідника», спрямований на формування в аспірантів методологічної та методичної рефлексії, що є

необхідною умовою для самостійної творчої науково-дослідницької роботи. Методологічна підготовка, методологічна культура повинні стати підґрунтям для здійснення наукової діяльності.

Водночас здійснюються міждисциплінарні зв'язки: отримані знання під час вивчення даного курсу використовуються в процесі вивчення дисциплін «Актуальні проблеми теорії та практики професійної освіти», «Методологія підготовки, представлення дисертаційної роботи та оформлення наукових досліджень», «Методологічні підходи до вивчення проблем професійної освіти», «Інноваційні технології у професійній освіті». Основні поняття дисципліни – це обов'язків інструментарій досвідченого науковця.

За цей період розроблено й апробовано науково-методичне забезпечення: систему евристичних і професійно-орієнтованих задач, задачних ситуацій, вправ, побудованих за принципами «ціннісно-смислового самовизначення»; процедури моделювання педагогічних ситуацій і науково-педагогічних явищ (кейс-метод, метод проєктів, інтерактивні методи), імітаційно-ігрові методики навчання. Застосовано проблемно-позиційний спосіб навчання, форми організації навчально-пізнавальної та дослідницької діяльності молодих дослідників (методологічні семінари, тренінги), написання дослідницьких наукових праць, магістерських робіт, кандидатських дисертацій. Упроваджено в практику контекстні технології, технології позиційного навчання, технології подієвого навчання, кейс-технології, інтернет-технології. Апробовано методику розвитку методологічної культури молодих дослідників, розроблено систему авторських навчальних програм із педагогічних дисциплін і відповідні методичні рекомендації та навчально-методичні посібники до них, а також завдання для індивідуальної та самостійної роботи навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності.

Отже, сформований молодий науковець виконує складні види дослідницької діяльності, які характеризуються різноманіттям соціальних ролей, постійно взаємодіє з іншими науковцями. Світогляд ученого базується на усвідомленні істини, способів її досягнення та її цінності.

Програмні результати навчання згідно з вимогами освітньо-наукової програми здобувачів передбачають здатність молодих дослідників:

обґрунтовувати знання основних концепцій, моделей освіти, розуміння теоретичних і практичних проблем, історії розвитку й сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напряму;

демонструвати системний науковий світогляд, уміння креативно мислити, формулювати висновки й розробляти рекомендації з використанням новітніх технології в розв'язанні поставлених завдань;

виявляти здатність організовувати теоретичне та експериментальне дослідження в професійній діяльності, визначати завдання дослідницького пошуку й ефективно планувати час для отримання необхідних результатів;

проєктувати, конструювати, організовувати й аналізувати свою дослідницько-пошукову діяльність;

виявляти знання й уміння пошуку, оброблення та аналізу інформації в науковій і методичній літературі, використовуючи різні ресурси: часописи, монографії, бази даних, он-лайн ресурси, архівні матеріали.

Таким чином, високий рівень методологічної культури передбачає розвинене концептуальне та категорійне мислення, спрямоване на постійне самопізнання, саморозвиток, самореалізацію, що постає підґрунтям для набуття наукової компетентності молодого дослідника.

ЛІТЕРАТУРА

Дубасенюк, О. А. (2019). *Методологія та методи науково-педагогічного дослідження.* Житомир: Полісся.

Енциклопедія освіти (2008). В. Г. Кремень (ред.). К.: Юрінком Інтер.

Лаврентьєва, О. О. (2014). *Розвиток методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект*. К.: КНТ.

Сурмін, В. П. (2006). *Майстерня вченого*. К.: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні».

Чернілевський Д. Б. Методологія і технологія наукової діяльності : навч. посіб. Київ-Вінниця, Вид-во університету «Україна», 2007. С. 60.

О. А. Заболотна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ЄВРОПЕЙСЬКІ ІНДИКАТОРИ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ РОЗШИРЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСВІТЯН В УКРАЇНІ: ПРОЕКТ УКРАЇНСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ ДОСЛІДНИКІВ ОСВІТИ

Створення Української асоціації дослідників освіти (UERA) почалося з ідеї чотирьох науковців-волонтерів інтегрувати українську наукову спільноту дослідників освіти та набути членство в Європейській асоціації дослідників освіти, яка заснована в 1994 році й сьогодні налічує понад 30 національних і регіональних Асоціацій. 18 березня 2017 року на засіданні Ради Європейської асоціації дослідників освіти, що проходило в Університеті Гумбольдта (Берлін, Німеччина), керівники національних асоціацій 30 країн одноголосно прийняли рішення про надання Українській асоціації дослідників освіти статусу повного члена EERA, оскільки структуру УАДО, напрями діяльності, проведені заходи, статут, сайт, членство, перспективи розвитку відповідали європейським вимогам.

УАДО вибудовує свою діяльність, базуючись на таких принципах:

- демократичне управління;
- дослідницька етика;
- рецензування (peer-reviewing);
- педагогіка, базована на доказах (evidence-based pedagogy);
- кооперація;
- розширення дослідницького потенціалу;
- міждисциплінарність (УАДО, n.d).

Саме ці принципи пропагує асоціація у своїй діяльності, основним фокусом якої є проведення освітніх досліджень і навчання молодих науковців. З часу створення Українською асоціацією було реалізовано низку проєктів, серед яких найвагомішими були: Всеукраїнське моніторингове дослідження навчання і викладання серед вчителів і директорів шкіл (за методологією TALIS) (PORTICUS і фонд «Крок за кроком»(2017–2018), яким було охоплено 3600 учителів і 200 директорів шкіл, «Підтримка реформи вищої освіти в Україні» (посольство США в Україні), (2016–2017), «Сприяння міжкультурному діалогу про вивчення української мови національними меншинами у Чернівецькій області» (02.05.2018 – 31.11.2018) (ЄК і фонд «Відродження»), «На освітніх перехрестях: наукобазований діалог з національними меншинами в Чернівецькій і Закарпатській областях» (5.05.2019 – 15.09.2019) (Міністерство закордонних справ Фінляндії).

У 2020 році добігає кінця трирічний проєкт «Європейські індикатори якості освітніх досліджень для підтримки українських освітян» (проєкт підтримки асоціацій Жана Моне, що фінансується Європейською комісією). Як демонструє назва проєкту, він спрямований на імплементацію європейських стандартів освітніх досліджень в українське дослідницьке середовище для розширення можливостей українських освітян. Усі заходи проєкту спрямовані на розвиток та розбудову Асоціації, зокрема організацію та проведення конференцій, сезонних шкіл, створення фахового журналу, продовження емпіричних дослідницьких проєктів, зокрема TALIS.

Так, у межах проєкту було проведено три зимові школи Української асоціації дослідників освіти «Європейські індикатори якості освітніх досліджень». Перша з них пройшла в Дрогобичі-Трускавці (організовано спільно з Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка) (січень 2018 р.), друга – в Умані (організовано спільно з Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини) (лютий 2019 р.), третя – в Луцьку (організовано спільно з Луцьким технічним університетом) (січень–лютий 2020 р.). Учасниками шкіл були понад 100 молодих науковців, які пройшли конкурсний відбір. Вони представляли заклади вищої освіти всіх областей України. Робота шкіл проходила в атмосфері тісної співпраці всіх учасників.

Тренери ділилися цікавим досвідом, знайомили з інноваціями у сфері освітніх досліджень. Зокрема, загальний огляд Європейських індикаторів якості освітніх досліджень зробила проф. Оксана Заболотна (Умань). Проф. Сергій Курбатов (Київ) познайомив із найбільш авторитетними системами міжнародних університетських рейтингів (ARWU, QS, THE World University Rankings), а на практичному занятті учасники робили SWOT-аналіз цих систем. Професор Олена Ковальчук (Луцьк) ознайомила з найважливішими передумовами написання успішних грантових пропозицій, а в останній день школи її учасники представили власні

проєкти, які стали результатом їх спільної роботи в групах. Доцент Володимир Сацик (Київ) охарактеризував сучасні стандарти академічного письма для молодих дослідників. Доцент Наталя Горук (Львів) розкрила особливості використання наративного підходу в якісних педагогічних дослідженнях. Доцент Тетяна Лісова (Ніжин) познайомила з теоретичними підходами та методами оцінювання в міжнародних порівняльних дослідженнях (TIMSS, PIRLS, ICCS, TEDS-M, ICILS, SITES, PISA, TALIS, PIAAC). Професор Світлана Щудло (Дрогобич) та доцент Тетяна Медіна (Чернівці) познайомили з емпіричними методами в освітніх дослідженнях (на прикладі наукових досліджень, використаних у проєктах УАДО і проведених серед представників румунської та угорської національних меншин). Професор Олександр Длугопольський (Тернопіль) окреслив європейські стандарти акредитації освітніх програм. Доцент Людмила Загоруйко (Умань) познайомила з міжнародними наукометричними базами даних як платформами для представлення наукових здобутків. Доцент Юрій Ковальчук (Київ) охарактеризував програму Mendeley, яка є складовою міжнародної мережі науковців, і на прикладах показав, яким чином можна керувати бібліографічною інформацією дослідника.

Знання й навички, здобуті учасниками, лягли в основу подальшого поширення в університетах України, адже всі учасники провели принаймні один захід за результатами проєкту.

Платформою для обговорення результатів освітніх досліджень стала й щорічна міжнародна наукова конференція «Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження», яку було двічі проведено спільно з Національною академією педагогічних наук України (червень 2018 р. і червень 2019 р.).

Оголошено набір статей у започаткований Українською асоціацією дослідників освіти журнал «Educational Insights: Theory and Practice», який представлятиме дослідження освіти з різних точок зору та різних дисциплін.

Українська асоціація дослідників освіти докладає значних зусиль для ознайомлення науковців з етичними стандартами проведення освітніх досліджень з глибоким переконанням, що етичність суспільства починається з доброчесності в освіті й освітніх дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

УАДО (n.d). Наша історія. Режим доступу: http://www.uera.org.ua/uk/about-us/history

О. І. Локшина
Інститут педагогіки НАПН України

КОМПАРАТИВНА СКЛАДОВА ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

Констатовано, що глобалізаційні трансформації сьогодення кардинально впливають на всі сфери життєдіяльності людства, включно з освітою. Під впливом глобалізації гармонізаційні рухи в освіті формують

спільні тенденції її розвитку на світовому рівні, започатковують єдині освітні простори, посилюють горизонтальні взаємозв'язки. Це диктує необхідність дослідження освітніх явищ із компаративного погляду, виходячи за національні рамки.

Розкрито, що компаративістика або порівняльне дослідження покликано віднайти спільні й відмінні характеристики в досліджуваних об'єктах, ідеях, явищах, процесах. Порівняння в науковому дослідженні розглядається як ефективний метод отримання нового знання.

У науковому дослідженні з освіти й педагогіки порівняння виконує низку таких важливих функцій, як:

– ознайомлення зі специфікою функціонування досліджуваного предмета в іншій країні/країнах;

– поглиблення знання про предмет дослідження у власній країні;

– виокремлення спільностей, що характеризують досліджуваний предмет в обох країнах.

Цінністю порівняння є отримання валідних даних, оскільки порівняльна розвідка проводиться з використанням науково обґрунтованої методології та методики. Застосування, крім традиційного «географічного» порівняння, ще «історичного» та, в умовах глобалізації – «просторового», забезпечує в комплексі отримання науково підтвердженого знання.

Валідне порівняння передбачає реалізацію обґрунтованого алгоритму, базовими складовими якого є:

– вибір об'єкта для порівняння (що порівнювати?). Важливим тут є порівнюваність об'єктів, як і добір параметрів і рівнів порівняння. Порівняння потрібно здійснювати лише за найсуттєвішими ознаками/рисами; потрібним є визначення ступеня врахування контексту;

– добір методів та інструментів порівняння (як порівнювати?). Цифровізація та глобалізація збагачують перелік традиційних методів (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, пояснення, опитування), новими: case studies, ІКТ методи тощо.

– представлення отриманих результатів: що представляти, які висновки робити, який зробити прогноз? (послідовне/паралельне порівняння, таблиці).

Для успішної реалізації компаративного проєкту дослідник у сучасних умовах має володіти такими спеціальними характеристиками, як:

– мати знання про національні особливості освіти та контекст її розвитку/функціонування в країні/країнах, що досліджуються;

– володіти іноземною (в умовах глобалізації – англійською) мовою;

– знати термінологію в галузі освіти зарубіжжя та співвідносити її з національними термінологічними реаліями та традиціями;

– володіти дослідницькими навичками (аналіз, синтез, порівняння).

Обов'язковою умовою отримання валідних результатів компаративного дослідження є використання автентичної джерельної бази. Глобалізація передбачає дослідження стратегічних документів

міжнародних організацій, які наразі формують освітню політику глобального рівня. Традиційний «джерельний портфоліо» для проведення компаративного дослідження завжди включав стратегічні/законодавчі/нормативні документи та статистику країни, що досліджується; монографічні розвідки зарубіжних учених; публікації зарубіжних періодичних видань; аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій. Особливу цінність для національної освіти представляють автентичні навчальні плани, програми, інші документи, що розкривають перебіг педагогічного процесу в навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження) в країні/ах зарубіжжя.

Зроблено висновок, що компаративна складова дисертаційного дослідження є вимогою сучасності в умовах глобалізації, відкритості наукових ідей та освітніх практик, розбудови наднаціональних освітніх просторів, взаємозв'язку освітніх реалій у форматі спільних тенденцій розвитку освіти. Наголошено, що базова модель порівняння може варіюватися залежно від концепції дослідника, вибору методології порівняння. Підкреслено необхідність володіння дослідником персональними та професійними характеристиками для успіху дослідження.

Н. М. Мирончук
Житомирський державний університет імені Івана Франка

МАГІСТЕРСЬКІ ТА ДОКТОРСЬКІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В США

Програми підготовки викладачів вищої школи в США зародилися як проєкти й розпочали діяти з 90-х років XX століття. У цей період Асоціацією американських коледжів та університетів і Радою докторантур за грантової підтримки низки фундацій було розроблено Національну програму «Підготовка майбутніх викладачів», дія якої була спрямована на усунення суперечностей між вимогами професійних запитів коледжів і університетів та підготовкою докторів філософії, що переважно була зорієнтована на формування в них науково-дослідницької компетентності, й передбачала вдосконалення професійно-педагогічної підготовки в дослідницьких університетах кращих магістрантів і докторантів.

Відтак, основною метою Національної програми підготовки викладачів у США є підготовка нового покоління висококваліфікованих викладачів, здатних надавати якісні освітні послуги. Іншим напрямом роботи щодо підготовки кадрів для викладання у вищій школі є діяльність із працюючими викладачами з метою їх адаптації та підвищення професійного рівня. З цією метою в межах університетів створюються різні навчальні центри.

Підготовка в магістратурі за типом навчальної програми поділяється на академічну, професійну та експериментальну. Академічні магістерські ступені зорієнтовані на викладання, науково-дослідницьку роботу, підготовку до аспірантури чи, власне, задоволення особистих потреб;

професійні мають деякі характеристики академічних, однак є більш практично зорієнтованими; експериментальні – характеризуються нетрадиційною побудовою програми, до певної міри інноваційним змістом, способами оцінювання досягнень, однак відповідають традиційним вимогам щодо організації навчання та підсумкового контролю. Деякі програми є частиною докторських програм і призначені для своєрідного відбору здібних докторантів.

Так у рамках магістерської програма *«Навчання і викладання»*, яку пропонує ***Гарвардський університет*** (https://www.gse.harvard.edu/doctorate/edd), здійснюється підготовка викладачів коледжів/університетів. Зміст програми підготовки передбачає вивчення таких навчальних дисциплін: історія американської вищої освіти; філософія освіти; викладання та навчання: наявність цікавих ідей; застосування когнітивних наук у навчанні та викладанні; розвиток дорослих; дослідження навчання й викладання через тісну співпрацю студентів і викладачів (основні курси); викладач і якість викладання; введення в освітні дослідження; data wise: використання даних для покращення навчання й викладання; практикум з навчання та викладання; навчання, викладання й технології; трансформація освіти з допомогою нових технологій та інші.

Для підготовки доктора філософії в *Гарвардському університеті* пропонується навчальна програма *«Вища освіта»,* змістові аспекти освітньої складової якої відображають: історичні та сучасні проблеми вищої освіти; лідерство, адміністрування та управління; формування політики та прийняття рішень; планування та фінансування; різноманітність. Випускники програми мають право виконувати функції викладачів університетів, дослідників, керівників освітніх закладів і політиків.

Можливість викладання в закладах вищої освіти та проведення досліджень передбачена програмами підготовки доктора педагогічних наук (EdD) та доктора філософських наук (PhD) ***Школи освіти Університету Піттсбурга*** (https://www.education.pitt.edu/FutureStudents.aspx). Навчальні програми освітньої складової підготовки пропонують здобувачам вивчення таких дисциплін: створення, ідентифікація та дослідження проблем практики; лідерство в групах та організаціях; контексти освіти; розслідування політики як важеля змін; практика, стажування та ін. При цьому обов’язковою передумовою вивчення цих програм є здобуття магістерського рівня у відповідній галузі, а також досвід роботи. Варто зазначити, що з-поміж умов для вступу до магістратури на педагогічні спеціальності, які передбачають викладання, ставиться вимога щодо наявності досвіду практичного викладання не менше одного року.

Центр Eberly Університету Карнегі-Меллона (https://www.cmu.edu/teaching/services/graduate-students.html) пропонує для майбутніх докторів наук, щоб підготувати їх до викладацької діяльності, програму «*Future faculty»*, яка включає семінари, тренінги, індивідуальні консультації.

Для виконання програми слухачі мають виконати чотири вимоги: 1) відвідати як мінімум чотири основних та як мінімум вісім семінарів загалом. Ці інтерактивні семінари охоплюють широкий спектр тем викладання й навчання; 2) отримати консультації викладачів щодо встановлення зворотнього зв'язку в навчанні; 3) розробити курсовий дизайн-проєкт – навчальний план для курсу, який буде викладатися в певний момент академічної кар'єри; 4) написати 1–2-сторінковий проєкт філософії викладання.

Пропоновані семінари та практикуми охоплюють різні теми, пов'язані з викладанням, навчанням, професійним розвитком у якості викладача. Такі семінари мають інтерактивний характер і синтезують стратегії навчання та дослідження, надають учасникам практичний досвід і можливість зворотного зв'язку з конкретних питань навчання. Аспіранти мають можливість отримати консультацію викладача з різних питань навчання й викладання: підготовка та викладання курсу вперше; спроба застосувати новий метод, технологію; реагування на складну навчальну ситуацію; створення чи перегляд начального плану; отримання відгуку щодо навчального портфоліо та ін.

Пропонуються такі теми основних семінарів програми: 1) «Викладання: створення сприятливого клімату з першого дня» (знайомство зі студентами; створення сприятливого психологічного клімату в процесі навчання; мотивування та залучення студентів до змісту навчального курсу); 2) «Оцінювання та оцінка виконаних завдань» (науково обґрунтовані стратегії для оцінювання та зворотного зв'язку; обговорення взаємозв'язку між оцінкою та зворотним зв'язком, стратегіями ефективного та справедливого оцінювання, характеристиками ефективного зворотного зв'язку та дослідженням впливу різних типів зворотного зв'язку на навчання студентів); 3) «Проведення продуктивних і цікавих дискусій» (ознайомлення з факторами, які впливають на навчання, та залучення студентів під час обговорення; набуття навичок використання активних методів навчання для структурування продуктивних дискусій); 4) «Ефективна робота "наодинці"» (стратегії ефективної індивідуальної роботи зі студентами в різних контекстах викладання: підтримка та просування студентів під час взаємодії зі студентами, індивідуально, під час сесій; вирішення складних ситуацій взаємодії).

У програмі майбутнього факультету для аспірантів пропонується навчальний курс *«Викладання у коледжах та університетах»*, який включає вісім навчальних занять (серпень 2019 – грудень 2019 р.). Тематика курсу: 1) Що таке ефективне викладання? Вступ до філософії викладання. Перше заняття. 2) Мікровикладання. Обговорення «основних ідей» читання (відвідування навчального заняття та рефлексія почутого: 5–10 хв; план заняття). 3) Розробка програми (онлайн-зворотний зв'язок з іншими студентами щодо їхнього мікровикладання; проєкт програми). 4) Оцінювання. 5) Навчальні (тематичні) блоки (складання попереднього

плану теми; розробка проєкту теми; коригування теми після зворотного зв'язку). 6) Студентське різноманіття. 7) Мікровикладання (5–10 хвилинний план уроку, рефлексія зворотного зв'язку). 8) Філософія викладання (онлайн-зворотний зв'язок з іншими студентами щодо їхнього мікровикладання; проєкт викладання філософії – рефлексія через тиждень).

Результати навчання за цим курсом передбачають сформованість таких умінь: розробити навчальну дисципліну (ураховувати вихідні характеристики: розмір класу, попередні знання, мотивація студентів; визначати результати навчання, обирати оцінки та стратегії; знаходити місце курсу в структурній схемі програми та ін.); виконувати завдання у форматі навчальної дисципліни (планувати навчальну діяльність; виконувати навчально-когнітивні функції (розповідати, пояснювати, обговорювати) з урахуванням когнітивного, психологічного та соціального контекстів навчання; оцінювати та адаптувати своє викладання за потреби; формулювати власну філософію викладання.

З метою оцінювання ефективності розробленого навчального курсу застосовуються різні методи аналізу та оцінки: спостереження в аудиторії під час проведення занять; зворотний зв'язок на початкових етапах викладання навчального курсу (фокус-групи – збір інформації від студентів через бесіди, анонімне опитування); семінари з мікронавчання (проведення аспірантом п'ятихвилинного мікрозаняття, запис заняття на відео й подальше обговорення його іншими слухачами та викладачем).

Варто зауважити, що такі програми зорієнтовані не на загальнопедагогічну підготовку, а на практичну сторону викладацької діяльності, на конкретні ситуації педагогічної професії; слухачам пропонуються алгоритми розроблення навчального курсу, проєктів плану заняття, «таблиць розвитку майстерності» (з метою самоаналізу власної діяльності та задля оцінки розробленої програми курсу); розроблені плани занять апробуються в аудиторії та обговорюються іншими слухачами тощо. Разом із тим, відсутність блоку теоретичних загальнопедагогічних та загальнокультурних дисциплін дещо обмежує застосування цих знань у інших ситуаціях педагогічної діяльності, позбавляє ініціативи самоорганізації в професійній діяльності.

Таким чином, критичне осмислення досвіду підготовки викладачів вищої школи в зарубіжних університетах надає можливість визначити позитивні чи негативні тенденції такого досвіду, розкрити структурні зв'язки та логіку оновлення елементів системи підготовки в умовах модернізації освітніх процесів.

О. І. Огієнко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ США

В умовах інтенсифікації глобалізаційних та інтеграційних процесів, переходу до суспільства знань посилюється роль освіти дорослих як важливого чинника суспільного прогресу, конкурентоспроможності держави, розвитку особистості. Це об'єктивно зумовлює необхідність професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими як умови ефективного функціонування системи освіти дорослих, про що наголошується в документах міжнародних організацій. На думку провідного фахівця в галузі освіти дорослих М. Ноулза (Knowles, 1989), саме професійна підготовка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих повинна стати пріоритетним завданням світової педагогічної спільноти. Важливим джерелом у пошуку шляхів вирішення означеної проблеми є вивчення та аналіз прогресивного досвіду розвинених країн світу, зокрема, США, оскільки в країні підготовка фахівців-андрагогів здійснюється впродовж майже цілого століття, вирізняється вагомими педагогічними досягненнями та постійно вдосконалюється.

Нами з'ясовано, що перша програма професійної підготовки педагогів для освіти дорослих пов'язана із запровадженням курсу «Вступ до освіти дорослих» у педагогічному коледжі Колумбійського університету (Columbia University) в 1922 році, де також проводилися літні програми для адміністраторів освіти дорослих. Перша кафедра освіти дорослих почала працювати в Колумбійському університеті (Columbia University), де в 1930 були започатковані перші університетські програми. Вже наступного року програми для дорослих було організовано в Державному університеті штату Огайо (Ohio State University), у 1935 – у Чиказькому (Chicago University) та Нью-Йоркському університетах (New York University), тоді ж було присуджено перших два докторських ступеня в освіті дорослих.

Однією з перших змістовних програм підготовки педагогів для дорослих була програма В. Холенбека (W. Hallenbeck) 1948 року. Вона містила не тільки теоретичний предметний матеріал, але й матеріал із методики викладання, проведення та адміністрування програм освіти дорослих.

Професійний інтерес до освіти дорослих було ініційовано в 1955 році професорами освіти дорослих, у 1957 році Комісія професорів у галузі освіти дорослих почала серію семінарів за підтримки фонду Келог, метою яких було створення теоретичної платформи для освіти дорослих, а також визначення завдання підготовки педагогів для освіти дорослих. Можливості для професійної підготовки фахівців-андрагогів розвивались дуже швидко й у 1958 році вже у дванадцятьох університетах педагоги для освіти дорослих працювали на постійній основі (Огієнко, 2016).

У стандартах для програм освіти дорослих, що з'явились у 1986 році, зазначалося, що педагоги для дорослих повинні постійно поповнювати знання у сфері теорії освіти дорослих, останніх досліджень і сучасної практики викладання, приділяючи тим самим увагу саме предметній компетентності. Американський дослідник Дж. Хеншке (Henschke, 1987) виділяє п'ять основних складових системи підготовки педагогів для освіти дорослих: отримання знань щодо особливостей дорослого учня, компетентностей педагогів для дорослих, етапів освітнього процесу, методів та прийомів навчання та розвиток здатності практично застосувати свої знання.

Основними компетентностями фахівця-андрагога, на думку дослідників, є: загальні (general), предметні (subject) та галузеві (field competency); вміння встановити ділові взаємовідносини з дорослими учнями; усвідомлювати відповідальність за процес навчання; проводити моніторинг результативності навчання та намічати подальші цілі; розподіляти ролі під час навчального процесу та здійснювати контроль за процесом навчання.

Таким чином, дослідники, насамперед, акцентують увагу на прийомах ефективного менеджменту групи дорослих, якими є створення сприятливого середовища, забезпечення зворотнього зв'язку, заохочення до участі в спільній діяльності, досконале володіння якими характеризує успішного педагога для дорослих, тоді як сам зміст навчання залишається поза увагою.

Зважаючи на різні підходи до визначення ключових компетентностей фахівців-андрагогів, виникла необхідність узагальнення результатів досліджень. У США одним із перших спроб визначення ключових компетентностей для магістерських і докторських програм освіти дорослих став документ, розроблений Комісією Педагогів Освіти Дорослих (The Commission of Professors of Adult Education, CPAE (Merriam, 2007).

Не зважаючи на те, що кожен університет самостійно визначає перелік компетентностей для студентів кожної спеціальності, існує спільний підхід у визначенні результатів навчання. В науково-методичній літературі такий підхід має назву «планування від досягнутого» (backward course design) або результативно-орієнтований підхід, коли планування навчальних програм починається з визначення кінцевих результатів навчання, тобто ключових компетентностей випускників програм освіти дорослих. Після цього відбувається пошук шляхів досягнення цілей шляхом експериментування на практиці, визначаються найбільш ефективні методи навчання та відпрацьовуються методи оцінювання. Завершальним етапом є визначення саме того змісту навчання, що необхідно засвоїти для досягнення цілей, а також найбільш ефективних методів навчання й контролю.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що 51 заклад вищої освіти, які розташовані у 33 штатах, здійснює підготовку фахівців-андрагогів. Половина американських університетів здійснює підготовку педагогів для дорослих за магістерськими й докторськими програмами, 40 % університетів пропонує тільки магістерські програми освіти

дорослих, а п’ять університетів, що складає 10 % від загальної кількості, пропонують тільки докторські програми з освіти дорослих.

На основі узагальнення досліджених матеріалів виявлено широкий спектр програм підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих.

Залежно від змістових особливостей, програми підготовки фахівців-андрагогів можна розділити на три групи: ті, що спеціалізуються на освіті дорослих, на лідерстві в освіті дорослих та програми, що мають міждисциплінарний характер. Найбільш поширеною є «Програма освіти дорослих» (Adult Education Program), що представлена майже в половині університетів США. Цікавим є досвід державного університету Клівленда (Cleveland State University) та університету Акрон (The University of Akron) штату Огайо, що розробили спільну «Програму освіти та розвитку дорослих» (Adult Learning and Development Program). Більшість університетів пропонує одну або дві програми підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих, причому це можуть бути тільки магістерські програми, тільки докторські програми або програми різних рівнів.

Наші розвідки показали, що навчання в докторантурі триває від 3 до 8 років, деякі університети вводять обмеження до 10 років тривалості навчання. У кожному університеті існує перелік умов, за якими термін навчання може бути збільшено. Академічний рік звичайно поділяється на триместри або чверті, можливий також поділ на два семестри: осінній та весняний тривалістю по 4 місяці. Навчання в літній період прискорює виконання програми.

Важливо зазначити, що магістерська та докторська програма освіти дорослих відрізняються у визначенні результатів післядипломного навчання. Спільним є те, що в обох випадках наголошується на інтеграції теорії та практики, що також ураховує вплив новітніх технологій на зміст та процес навчання. Відрізняється як обсяг, так і перелік навчальних дисциплін. Так, якщо на рівні магістратури пропонується вступний курс освіти дорослих, то в докторантурі необхідно опанувати вже поглиблений курс освіти дорослих.

Заслуговує на увагу докторська програма університету Болл Стейт (Ball State University) «Доктор наук у галузі освіти дорослих, вищої та громадянської освіти», що вирізняється варіативністю та передбачає отримання щонайменше 90 кредитів із розрахунку 3 кредити за одну дисципліну. Програма включає обов’язкову частину курсу з основ освіти дорослих та вибіркову, що складається з трьох блоків: вищої та громадянської освіти, проведення досліджень, освіти дорослих та громадянської освіти (поглиблено), загалом 28 різних дисциплін. Крім того, існує можливість вибору не тільки у варіативній частині, але й в обов’язковій. Наприклад, однією з дисциплін обов’язкового блоку може бути «Розширений семінар з освіти дорослих та громадянської освіти», «Семінар з громадянського лідерства» або «Семінар з вищої освіти» (Огієнко, 2016).

Випускники програм освіти дорослих університету Болл Стейт (Ball State University) отримують можливість працювати педагогами для дорослих, менеджерами з розвитку персоналу, фахівцями з корпоративного навчання, педагогічного проектування, оцінки та розробки програм громадянської освіти на промислових підприємствах, в урядових, громадських організаціях та установах, закладах освіти та комерційних структурах.

Застосування методу наукової екстраполяції дозволило окреслити можливості творчого використання інноваційних ідей американського досвіду професійної підготовки фахівців-андрагогів у процесі реформування української системи освіти дорослих на національному й інституційному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

Огієнко, О. І., Чугай, О. Ю. (2017). *Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід*. К.: «Центр учбової літератури».

Henschke J. A. (1987). Training Teachers of Adults. In C. Klevins (Eds.). *Materials and Methods in Adult and Continuing Education : International Illiteracy* (414–422). Los Angeles : Klevens Publications.

Knowles, M. S. (1989). *The making of an adult educator: an autobiographical journey*. Malabar, FL : Krieger Publishing

Merriam, S. B. (2007). *The Profession and Practice of Adult Education*. San Francisco : Jossey-Bass.

Т. С. Плачинда
Льотна академія Національного авіаційного університету

ПІДГОТОВКА АСПІРАНТІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗВО

Важливу роль у підготовці майбутніх фахівців, зокрема авіаційної галузі, відіграють викладачі закладів вищої освіти, адже оволодіння необхідними знаннями, вміннями й навичками для подальшої професійної діяльності стає пріоритетним напрямом у професійній підготовці фахівців високої кваліфікації. Втім, зважаючи на специфіку окремих ЗВО (льотні та військові вищі школи, освітні заклади ДСНС тощо), не завжди викладачі мають необхідні знання, вміння й навички викладацької діяльності, оскільки не мають базової педагогічної освіти. Тому актуалізації набуває формування необхідних компетенцій до навчальної, методичної та наукової професійної діяльності майбутніх викладачів вищої школи, базова освіта яких не педагогічна.

Особливістю льотних ЗВО є те, що викладачами з дисциплін професійного спрямування мають бути фахівці відповідного напряму, які, зазвичай, не мають педагогічну підготовку. Такими фахівцями є колишні пілоти, диспетчери й інші випускники відповідних закладів вищої освіти. На початку педагогічної діяльності, у них немає необхідних знань для провадження освітнього процесу, що суттєво відбивається як на курсантах / студентах, так і на адаптації молодих педагогів на робочому місці.

Посутню роль у вирішені такої прогалини відіграє підготовка через аспірантуру фахівців вищої кваліфікації – докторів філософії. Прийняте Положення КМУ від 23 березня 2016 р. № 261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах)» дає змогу (через освітню складову) підготувати справжнього викладача, з необхідними вміннями та навичками, до навчально-виховної діяльності в освітньому закладі.

В освітній процес аспірантури Льотної академії Національного авіаційного університету з метою формування загальної та педагогічної культури викладача ЗВО будь-якого профілю, було введено дисципліну «Вища школа та науково-педагогічна діяльність», оскільки вона озброює знаннями про процеси розвитку теорії та практики виховання й навчання курсантів / студентів, сприяє становленню світогляду, педагогічного професіоналізму. Метою вивчення дисципліни здобувачами наукового ступеня є набуття знань про особливості навчання в закладі вищої освіти; його характер і функції в стимулюванні професійного зростання майбутніх фахівців; формування компетенцій стосовно педагогічного забезпечення освітнього процесу ЗВО тощо.

Робоча програма дисципліни розрахована на 6 кредитів, відповідно 32 години лекцій та 32 години практичних занять, та містить три змістових модуля: «Загальні основи педагогіки вищої школи», «Дидактика вищої школи», «Основи педагогічної майстерності».

Перший змістовий модуль розкриває загальні характеристики вищої освіти та її складових як системи та процесу; знайомить здобувачів з історією становлення, розвитку та реформування вищої школи й освіти в Україні; інформує про нормативно-правову базу вищої школи (закон «Про освіту», «Про вищу освіту»); визначає суб’єктів освітнього процесу ЗВО.

Другий змістовий модуль направлений на набуття аспірантами, зокрема непедагогічних спеціальностей, необхідних знань, умінь і навичок для провадження педагогічної діяльності в закладі вищої освіти. Майбутні викладачі вищої школи з’ясовують питання про сутність навчання як педагогічного процесу; співвідношення процесу пізнання й навчання; основні функції навчальної діяльності тощо.

Значний час відводиться на такі питання, як: закономірності, форми, методи та принципи навчання у вищій школі; зміст і організація науково-дослідної роботи курсантів / студентів; особливості контролю знань і вмінь курсантів / студентів; особливості навчально-методичної роботи та науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи; організаційно-виховна діяльність викладача вищої школи; психолого-педагогічні засади організації самостійної навчальної роботи курсантів / студентів методи контролю та самоконтролю.

Поряд із виконанням науково-пізнавальних функцій педагогіка може також виступати як прикладне мистецтво. Нами запропоновано

здобувачам наукового ступеня третій змістовий модуль, що містить такі теми: педагогічна майстерність як складова викладача вищої школи; професійна етика й такт як складові майстерності педагогічної взаємодії; імідж як соціально-педагогічне явище. У даному змістовому модулі ми пропонуємо майбутнім викладачам вищої школи оволодіти педагогічною майстерністю та педагогічним мистецтвом. Викладач повинен опанувати навички мовлення та культури мовлення, майстерністю педагогічного спілкування, комунікативністю тощо. Педагог повинен знати, що таке педагогічна етика, педагогічний такт, педагогічна мораль, педагогічна справедливість, авторитет викладача тощо.

Після закінчення курсу з дисципліни «Вища школа та науково-педагогічна діяльність» аспіранти проходять науково-педагогічну практику в закладі вищої освіти, де й закріплюють набуті знання й уміння безпосередньо в професійному середовищі.

Отже, для успішної професійної підготовки курсантів / студентів у льотних ЗВО повинні долучатися фахівці, які вже отримали відповідну освіту й мали досвід роботи за фахом, але не завжди вони мають педагогічну освіту. Вагома роль щодо коректування даної проблеми відводиться освітньому процесу в аспірантурі, де здобувачі наукового ступеня мають змогу отримати необхідні дидактичні знання, вміння й навички.

А. А. Сбруєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗАЛЬЦБУРЗЬКІ НАСТАНОВИ ФОРМУВАННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ ДОКТОРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Реформування докторської підготовки як третього, завершального циклу вищої освіти є невід'ємною складовою Болонського процесу, що має на меті формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Підкреслимо, що ЄПВО є унікальним явищем («something unique» – Paris Communiqué, 2018), процесом і результатом багатостороннього та багатовимірного співробітництва політичної та академічної громад країн – учасниць Болонського процесу, що слугує механізмом підвищення економічної, політичної та академічної конкурентоздатності єдиної Європи.

В абсолютній більшості країн Болонського клубу протягом перших десяти років утворення та розвитку ЄПВО (перший період – 2000–2010) успішно завершено структурні реформи всіх трьох циклів вищої освіти (бакалавр-магістр-доктор), триває запровадження змін, що стосуються формування нової культури вищої освіти (ECTS, ESG, академічна мобільність, подвійні дипломи тощо). У сучасних умовах, коли завершується друге десятиліття (другий період) розвитку ЄПВО, процеси освітніх реформ набули системного характеру, за якого національний та наднаціональний виміри змін як ніколи є взаємопов'язаними та взаємозумовленими.

Із перетворенням докторської освіти на третій, освітньо-науковий цикл вищої освіти в контексті Болонських реформ (London Communiqué, 2007), підготовка здобувачів PhD теж зазнала системних змін: трансформація цілей підготовки PhD, принципів та структури організації освітнього процесу, змісту, форм і методів підготовки; оновлення способів і критеріїв залучення абітурієнтів до PhD-програм, критеріїв визначення, шляхів забезпечення якості процесу й результатів реалізації програм; розроблення актуальних вимог до наукових керівників та університетів-провайдерів науково-освітніх програм тощо. Здійснення названих та інших актуальних кроків щодо реформування докторської підготовки має у своїй основі певну сукупність концептуальних підходів, сформульованих спільно наднаціональною освітньо-політичною та академічною громадами в низці документів. Процес розробки, прийняття та реалізації реформ докторської підготовки отримав назву Зальцбурзький процес (Salzburg Process), основні етапи якого стали предметом нашого дослідження.

У 2003 році Європейська асоціація університетів (EUA) розпочала проєкт «Докторські програми для європейського суспільства знань». У цьому проєкті взяли участь 48 університетів із 22 країн Болонської зони. За матеріалами проєкту було здійснено перші висновки про особливості ландшафту докторської освіти в Європі. У своєму заключному звіті учасники проєкту схарактеризували різноманітність організаційних підходів до докторської освіти як на національному, так і на інституційному рівнях, окреслили низку інших ключових аспектів докторської підготовки, що стали предметом аналізу. До цих аспектів належать, передусім такі, як наукове керівництво, моніторинг та оцінка результатів докторських досліджень, наукова мобільність здобувачів PhD, міжнародне співробітництво у сфері PhD-підготовки, розвиток кар'єри докторських кандидатів і навчання на подвійних PhD-програмах.

Результати названого проєкту були представлені у 2005 році на семінарі EUA «Докторські програми для Європейського суспільства знань» у Зальцбурзі (Австрія). У матеріалах семінару було сформульовано десять основоположних принципів докторської підготовки в ЄПВО, які називаються в експертній спільноті «Зальцбургськими принципами».

Вони включають передусім такі: розвиток нових знань шляхом здійснення оригінальних досліджень здобувачами PhD ступеня та врахування в проблематиці досліджень потреб подальшого працевлаштування та кар'єрного росту молодих науковців; важливість різноманітності докторських програм та їх зв'язку з проблематикою досліджень університетської наукової громади; відповідальність університету за якість програм PhD-підготовки; спільна відповідальність докторантів, наукових керівників та інституцій за результати виконання докторських досліджень; забезпечення достатньої тривалості докторської програми (3–4 роки), їх належне та стале фінансування.

Підкреслимо, що визначення й визнання академічною спільнотою зальцбурзьких принципів стало результатом спільних зусиль усіх зацікавлених сторін. Сильними сторонами європейської моделі докторської освіти було визнано її різноманіття та міжнародне співробітництво у створенні потужного міжнародного інтелектуального середовища, необхідного для якісного виконання досліджень.

Наступним кроком європейської освітньо-політичної та академічної спільнот у розробці єдиних підходів до європейської докторської освіти стала розробка документу, відомого як «Зальцбурзькі Рекомендації» (Salzburg Recommendations), що були прийняті у 2010 році Радою EUA, та отримали назву «Salzburg II». Дані рекомендації містили низку настанов щодо механізмів досягнення успіху в PhD-підготовці та стосувалися деяких потенційних перешкод, які необхідно подолати. Трьома ключовими позиціями означених рекомендацій стали такі:

1. Докторська підготовка займає особливе місце в Європейському дослідницькому просторі (ЄДП) та Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО). Вона спирається на практику досліджень, що робить її принципово відмінною від першого та другого циклів вищої освіти.

2. Здобувачам PhD має бути дозволена незалежність та гнучкість для забезпечення їх професійного зростання та особистісного розвитку. Докторська підготовка дуже індивідуальна й заснована на оригінальних дослідженнях. Шлях прогресу особистості унікальний, як із точки зору дослідницького проєкту, так і з точки зору професійного розвитку особистості.

3. Докторська освіта повинна розвиватись автономними та підзвітними установами, які беруть на себе відповідальність за розвиток дослідницького мислення. Інституції потребують гнучкого регулювання, спрямованого на сприяння створенню спеціальних структур та інструментів, у контексті подальшого розвитку європейської докторської освіти.

Узагальнення принципів «Salzburg I» та рекомендацій «Salzburg II», кращого європейського досвіду у сфері інноваційної докторської освіти було покладено в основу доповіді Європейської Комісії «Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe “Towards a Common Approach» (2011). Основою означеної доповіді стало оновлене формулювання принципів інноваційної докторської підготовки – «Principles for innovative doctoral training». Формулювання даних принципів відображає взаємозв’язок якості ресурсного забезпечення досліджень та якості їх результатів. Цілком однозначним за результатами аналізу означених принципів стає висновок щодо взаємопов’язаності та взаємозумовленості зобов’язань усіх суб’єктів та стейкхолдерів докторської підготовки: держави, ЗВО, керівника дослідження, здобувача PhD ступеня, роботодавця (організації, що фінансує дослідження).

Через п’ять років після Рекомендацій «Salzburg II», у 2015 році було розроблено новий набір рекомендацій – «Рух Зальцбурга вперед – Впровадження та нові виклики» (Taking Salzburg Forward – Implementation

and New Challenges). В основу Рекомендацій-2015 («Salzburg III») було покладено процес консультацій із понад 200 університетами з 39 країн Болонського простору. До означеного документу було включено низку нових аспектів розвитку докторської освіти, які раніше не були предметом активної міжнародної дискусії, наприклад, питання наукової етики й доброчесності досліджень, посилення значення дигіталізації та глобалізації наукових розвідок.

Таким чином, підсумовуючи аналіз низки подій, які стосуються досліджуваної проблеми, можемо виокремити три етапи розвитку Зальцбурзького процесу як складової формування ЄПВО та ЄПД, що ознаменовані прийняттям важливих документів (принципів, рекомендацій) щодо формування європейського виміру докторської підготовки. Основними настановами Зальцбурзького процесу є: спрямованість досліджень на забезпечення інноваційного розвитку Європи як суспільства знань та забезпечення працевлаштування молодого науковця, взаємна відповідальність усіх зацікавлених сторін, якість і доброчесність у виконанні дослідження.

О. М. Семеног
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КУРС «АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ДОСЛІДНИКА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА НАЦІОНАЛЬНИЙ ДОСВІД» У ДОКТОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ

Уже понад десятиріччя фахівці називають якість докторських програм є серед пріоритетних у Європейському освітньо-дослідницькому просторі (Burquel, 2015). І. Линьова (Линьова, 2016), досліджуючи специфіку підготовки та розвиток молодих дослідників в університеті на основі парадигми лідерства, ґрунтовно проаналізувала документи Болонських декларацій і комюніке міністрів, відповідальних за вищу освіту в ЕНЕА, підходи до забезпечення якості докторських програм і прийшла до таких висновків: забезпечення якості докторських програм належить до пріоритетів на загальноєвропейському, національному й рівні ЗВО; докторська підготовка є не тільки третім циклом відповідно до системи структурованої кваліфікації ЕНЕА, а й першим етапом кар'єри молодого дослідника; для докторських програм важливі студентоцентрований та компетентнісний (результативний) підходи.

Відповідно до Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23 березня 2016 р. № 261 (Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах), 2016) майбутні доктори філософії мають у процесі навчання оволодіти загальнонауковими (філософськими) компетентностями, що спрямовані на формування системного наукового

світогляду, професійної етики та загального культурного кругозору; набути універсальних навичок дослідника, зокрема усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, мовних компетентностей, достатніх для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи в усній та письмовій формі.

Формування таких компетентностей передбачаємо й під час вивчення міждисциплінарного навчального курсу «Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід». Навчальну дисципліну пропонуємо в межах курикулуму докторських програм у галузі теорії освіти за проєктом Еразмус+ Жан Моне Модуль «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів», що виконується в Сумському державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (керівник проєкту – докт. пед. н., професор Сбруєва А. А.) [детальніше на сторінці проекту http://jmm.sspu.edu.ua/index.php/homepage].

У публікаціях (Семеног, 2019) ми окреслили діяльність і документи міжнародних організацій досвіду міжнародних, європейських організацій, лінгвокультурологічний, когнітивний, креативно-технологічний аспекти формування академічної культури дослідника. У межах статті охарактеризуємо доцільність навчальної дисципліни в докторській підготовці, структуру, змістове наповнення окремих розділів, участь аспірантів у заходах з академічної доброчесності.

Доцільність навчальної дисципліни «Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід» убачаємо в поглибленні знань майбутніх докторів філософії з питань національних та європейських практик академічної етики, академічного наставництва, культури академічної комунікації; когнітивно-дискурсивних умінь операційної обробки й моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій.

Програма навчальної дисципліни охоплює 5 розділів «Академічна культура дослідника: предмет, завдання, цінності», «Історичні витоки формування академічної культури у вищій освіті в Європі, Україні, у світі», «Сутність і структура академічної культури», «Академічна культура й етика у вищій освіті: європейський, національний та інституційний виміри», «Лінгвоперсонологія. Культура наукового наставництва», кожний із яких обумовлений необхідністю вивчення законодавчо-нормативних документів, особливостей академічної культури та культури дослідницького наставництва в європейській та національній практиці, упровадження європейської складової у формуванні академічної культури дослідника.

Опрацьовуємо розділ «Академічна культура дослідника: предмет, завдання, цінності» на основі аналізу міжнародних документів, наукових праць, зокрема А. Сбруєвої, І. Єременко щодо особливостей розвитку міжнародного співробітництва в забезпеченні якості підготовки докторів філософії (PhD) в контексті розбудови ЄПВО (Єременко, Сбруєва, 2017).

Акцентуємо увагу аспірантів на лексичні інновації докторської освіти початку XXI ст. Яскравого забарвлення набуває лексема «Європа-2020» (Europe–2020: Europe's growth strategy http:// ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf); її семи: розумний розвиток, що ґрунтується на знаннях та інноваціях; сталий розвиток і більш ефективне використання ресурсів, розвиток, що сприяє соціальній та територіальній згуртованості.

Лексема «Європа-2020» отримує подальший розвиток у лексемі *культура якості,* що є пріоритетною для якості інноваційної національної безпеки держави та значною мірою забезпечується академічною культурою. Термін *академічна культура* уживаний на позначення культури навчання, соціальної, моральної відповідальності за результати дослідження; культури толерантності (дет. див. (Семеног, Вовк, 2016)), ставлення до відносин, цінностей і способів поведінки всіх, хто працює та навчається в університеті.

На заняттях опановуємо цінності академічної культури, зокрема принципи академічної етики (academic ethos), академічної доброчесності в процесах викладання та навчання (academic integrity in the teaching and learning processes). Прагнемо здійснювати і свої дослідження на засадах академічної доброчесності та соціальній відповідальності (research based on academic integrity and social responsiveness), що означає неухильне дотримання фундаментальних цінностей чесності, довіри, поваги, справедливості та відповідальності.

У Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2004) і деталізовано в Європейському кодексі дослідницької доброчесності (European Code of Conduct for Research Integrity, 2017 р.) (Europe–2020: Europe's growth strategy) зазначено на таких критеріях: надійність, що відображено в методології, аналізі, використанні ресурсів; чесність у розробці, виконанні, рецензуванні, звітуванні й оприлюдненні дослідження в прозорий, чесний спосіб; повага до колег – учасників дослідницького процесу; відповідальність за дослідження від ідеї до публікації, наукове керівництво й наставництво та ін.

Заняття курсу практико орієнтовані. В основу занять покладено роботу з академічним текстом. Відповідно до Положення про Національний репозитарій академічних текстів, затвердженого Постановою КМ України від 19 липня 2017 р. № 541 (Положення про Національний репозитарій академічних текстів, 2017) академічний текст – це авторський твір наукового, науково-технічного та навчального характеру у формі дисертації, кваліфікаційної випускної роботи, наукового видання, наукової статті, звіту у сфері наукової та науково-технічної діяльності, депонованої наукової роботи, підручника, навчального посібника, інших науково- та навчально-методичних праць. Академічна грамотність передбачає, зокрема, оволодіння знаннями про жанрову природу висловлювання, формування й удосконалення вмінь сприймати й будувати висловлювання певної жанрової форми, у т.ч.

документ, дотримання етичних правил академічного спілкування в науково-освітньому співтоваристві.

Проводимо навчальні заняття з використанням технологій дистанційного навчання. Аналізуємо, зокрема, дослідницькі матеріали та ресурси із академічної доброчесності сайтів «Проєкт сприяння академічній доброчесності в Україні» (https://saiup.org.ua/, https://www.skeptic.in.ua/integrity/), беремо участь у вебінарах. Вебінар «Академічна доброчесність: особливості роботи антиплагіатної програми STRIKEPLAGIARISM» на платформі ZOOM (організатор – ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України) дозволив уточнити законодавче забезпечення академічної доброчесності статті 42 «Академічна доброчесність» Закону України «Про освіту» (https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19), подискутувати щодо спільних і відмінних рис між поняттями «плагіат», «авторське право», (стаття 50 Закону України «Про авторське право і суміжні права») і «академічний плагіат» (стаття 42 Закону України «Про освіту»), видів порушень академічної доброчесності: плагіат і академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація, списування, обман, хабарництво, необ'єктивне оцінювання. Відсутність належних посилань є основною ознакою академічного плагіату.

Отже, доцільність навчальної дисципліни «Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід» убачаємо у формуванні й розвитку загальнонаукових та мовно комунікативних компетентностей, культури академічної комунікації. Структурно-змістове наповнення розділів курсу, участь аспірантів у заходах з академічної доброчесності сприяє, як показує аналіз, поглибленню знань майбутніх докторів філософії з питань національних та європейських практик академічної етики, академічного наставництва, формуванню культури академічної комунікації; когнітивно-дискурсивних умінь операційної обробки й моделювання академічних текстів різних жанрів, у тому числі засобами цифрових технологій. Питання формування когнітивно-дискурсивних умінь операційної обробки й моделювання академічних текстів різних жанрів розглянемо в наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

Єременко, І., Сбруєва, А. (2017). Забезпечення якості підготовки докторів філософії в контексті розбудови Європейського простору вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (74),* 86–103.

Линьова, І. О. (2016). *Підготовка та розвиток молодих дослідників в університеті на основі парадигми лідерства*. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети». Режим доступу: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/pidgovka_doslidnikiv_v_Univers_liderstvo_Lynova.I_2016_40c.pdf

Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) від 23 березня 2016 р. № 261. Режим доступу: http:// www.kmu.gov.ua/control/uk/ cardnpd?docid=248945529

Положення про Національний репозитарій академічних текстів, затвердженого Постановою КМ України від 19 липня 2017 р. № 541. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/541-2017-%D0%BF

Семеног, О. (2019). Європейський та національний контексти академічної культури дослідника: досвід реалізації проекту ЕРАЗМУС+ЖАН МОНЕ МОДУЛЬ. *Український Щорічник з Європейських Інтеграційних Студій: Україна – Європейський союз: від партнерства до асоціації, 3*, 320-330.

Семеног, О., Вовк, М. (2016). *Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Burquel, Nadine (2015). Conference Report «Future of the doctorate». European Commssion. Directorate-General for Education and Culture. Riga, 28-29 May. 33 p.

Europe–2020: Europe's growth strategy. Режим доступу: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf .

Н. Г. Сидорчук
Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

Реалізація інтеграційних процесів в Україні визначається впровадженням європейських норм і стандартів у освіті та науці. Вагомого значення у формуванні наукового та інтелектуального потенціалу суспільства набувають заклади вищої освіти, основу діяльності яких становить професорсько-викладацький склад. Глибинні зміни в системі та структурі вищої освіти визначають потребу оновлення концептуальних засад підготовки фахівців для вищої школи, а теоретичні висновки останніх десятиріч (В. І. Байденко, А. А. Вербицький, М. З. Згуровський, І. О. Зимня, І. Ф. Ісаєв, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, Н. Г. Ничкало, Ю. М. Рашкевич, Н. А. Селезньова, Ю. Г. Татур, Т. І. Туркот, В. Д. Шадриков та ін.) засвідчують, що побудова нової парадигми професійної підготовки викладачів для закладів вищої освіти ефективно здійснюється в умовах аспірантури та забезпечується використанням *компетентнісного підходу*.

Обґрунтовуючи його значення у одній із найбільш відомих програм, де беруть участь університети всіх країн Євросоюзу – проєкті «Надбудова освітніх структур», пріоритетним напрямом співпраці в галузі освіти європейські аналітики (Ж. Делор, Дж. Равен) визначають чітке структурування загальних та спеціальних компетенцій, у тому числі в ході підготовки докторів філософії. На їх думку, перевагами компетентнісного підходу є його гнучкість та автономія в архітектурі навчального плану, що й забезпечує якість освітньо-наукової траєкторії не тільки як підґрунтя реалізації ними професійно-педагогічної діяльності, але й як засіб реалізації наукових досліджень незалежно від обраної спеціальності.

У зазначеному контексті сучасна орієнтація професійної діяльності фахівців вищої кваліфікації закладів вищої освіти на ключові положення компетентнісного підходу обумовлена необхідністю оволодіння фахівцями різних галузей знань не тільки *загальнонауковими* (філософськими), *спеціальними* (фаховими, предметними), *загальними (базовими)* (світоглядна, громадянська, комунікативна, інформаційна, самоосвітня та ін.) компетентностями, але й, так званими, *соціальними (супровідними)* –

такими, що забезпечують виконання професійної діяльності викладача закладу вищої освіти в умовах ефективного поєднання навчальної, методичної, організаційної, виховної роботи з науковою. З огляду на зазначене вище, впровадження компетентнісного підходу найбільшою мірою пов'язують із вимогами, що висуваються до випускників системи підготовки кадрів вищої кваліфікації як самою особистістю, так і роботодавцем, державою, соціумом у цілому.

Розв'язання поставленого завдання в умовах підготовки докторів філософії за новими освітньо-науковими програмами передбачає вивчення слухачами всіх напрямів підготовки обов'язкової навчальної дисципліни «Професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти», що розрахована на 3 кредити ЄКТС (14 годин лекцій, 16 годин семінарських занять, 60 годин самостійної роботи). Його упровадження в Житомирському державному університеті імені Івана Франка здійснювалося покроково: розробка перспективних ліній досягнення поставленої мети з опорою на теоретичний, практичний блок та блок індивідуальної роботи слухачів; відбір і систематизація конкретних форм діяльності викладача та слухачів у ході навчального процесу (лекція з аудіовізуальною підтримкою, аналіз першоджерел, складання слухачами вільного конспекту на основі прочитаних першоджерел, розробка та захист проєктного завдання тощо), що дозволило осмислити зв'язки між сучасними теоретичними науковими моделями та їх розвитком у реальних умовах освітянської практики.

Дисципліна «Професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти» є складовою частиною блоку дисциплін, що орієнтовані на визначення здобувачами третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти *загальнонаукових* (місце наукового доробку в системі наукових знань відповідної галузі), *спеціальнонаукових* (як фундамент базової кваліфікації, що дозволяє орієнтуватись у спеціальних питаннях, розширюючи коло вузької спеціалізації), *інституційних* (дидактична інтерпретація наукового доробку) та *особистісних* (як підґрунтя для забезпечення соціальної та професійної мобільності, творчого пошуку, самовираження, самотворення, адаптації до змін та ін.) *перспектив виконання наукового пошуку.* Її вивчення передбачає розв'язання низки завдань фундаментальної професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації.

У цілому ж упровадження положень компетентнісно орієнтованої парадигми в підготовку здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (майбутніх викладачів вищої школи) забезпечує озброєння їх методологією творчої діяльності, комплексом професійно значущих якостей особистості та закладає підґрунтя їх соціальної успішності, професійної мобільності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці.

Результатом вивчення дисципліни «Професійно-педагогічна підготовка викладача закладу вищої освіти» визначено ефективне поєднання в ході професійної діяльності викладачем її наукової, навчальної, методичної, організаційної, виховної складових.

ЛІТЕРАТУРА

Сидорчук, Н. Г. (2017). Концептуальні засади компетентнісної парадигми підготовки фахівців в умовах ціложиттєвого навчання. *Компетентнісні засади освітньо-виховного процесу в умовах ціложиттєвого навчання, 1,* 8–16.

Zhanna Chernyakova
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

FORMATION OF DOCTORAL STUDENTS' TRANSVERSAL COMPETENCES IN THE PROCESS OF STUDYING THE COURSE "ACADEMIC WRITING"

Nowadays higher education systems, policies and institutions are being transformed by such processes as globalization, internationalization which play a significant role in the contemporary society and which are widely disputed in many academic disciplines, as well as outside the academic arena. The urgent need to focus on transversal competences is vividly apparent in a world where different organizations, workforces and individuals are continuously subject to unprecedented complex change: rapid and radical technological advancements, the transformational forces and challenges of globalization, environmental sustainability, demographic shifts and migration, and political uncertainty. We are required to operate with clarity, accountability and good judgments, and we are responsible for making difficult and reasonable decisions.

In the context of our study we would like to share our own research experience concerning the course "Academic Writing" for doctoral students. Doctoral students, in particular non-native English speakers, are eager to develop writing skills that will lead to academic success in their scientific research. The purpose of the course "Academic Writing" is formation of doctoral students' vocationally oriented communicative language competence, which will facilitate the conduct of scientific research necessary for writing a dissertation and presenting the results of their research in a foreign language, both verbally and in writing.

In the framework of the discipline academic writing is a key factor for successful doctoral degree completion. No doubts that the most important outputs (dissertations, research papers, conference abstracts) are written products, but writing is also an essential tool for PhD candidates to develop their critical thinking, their knowledge and their identity as a researcher. So, competent and accurate academic writing allows doctoral students to participate in the European scientific community and extend the European research space.

Moreover, academic writing is a challenging activity because it involves complex cognitive and social processes of knowledge construction, identity development and interaction with and participation in the research community. To be successful research writers the doctoral candidates need to learn the social practices of their specific research community and to develop effective writing strategies that allow them to overcome the challenges and contradictions that emerge when writing research texts. In this regard, the study shows the

importance of formation of specific transversal competences for effective participation in the European scientific community.

So, transversal competences are also generally referred to as soft skills, key competences and global competences. They are considered to be "the cornerstone for the personal development of a person" (EU, ESCO) and fundamental for applying any knowledge or skill. It is mentioned in the document of OECD that "a competence is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context" (OECD).

In the framework of our study it is necessary to focus on the following characteristics of transversal competences:

- they are transferable across domains, geographies, work and life contexts;
- they typically relate to social and interpersonal relations;
- they are cross-functional and cross-curricular in training and education, but can be combined in a blended learning approach (collaborative problem-based learning);
- communication is the key element in manifesting and evidencing transversal skills; if not communicated explicitly, they can remain undervalued or unrecognized;
- they are essential tools in any context of significant and accelerated change;
- they can be observed, evidenced and developed, whereas developing values such as integrity of adults and changing ingrained character traits is extremely difficult;
- they are learnt through experience and development and cannot be easily taught, except through highly interactive learning processes;
- they have a symbiotic relationship with improved self-awareness and self-knowledge.

Thus, transversal competences are subject-independent and cross-curricular. They are related to the better management of one's own learning as well as social and interpersonal relations and communication; transversal competences reflect the general shift in emphasis from teaching to learning.

Concerning the integration of transversal competences into the course of "Academic Writing" for doctoral students there should be identified the following ways: to change the traditional content of the discipline; to integrate interdisciplinary approach in teaching the course; to make transversal competencies part of a new curriculum.

In the context of the study we would like to point out that transversal competences described by UNESCO could be organized according to five domains:

- critical and innovative thinking (creativity, entrepreneurship, resourcefulness, application skills, reflective thinking, reasoned decision-making);

- interpersonal skills (communication skills, organizational skills, teamwork, collaboration, sociability, collegiality, empathy, compassion);
- intrapersonal skills (self-discipline, ability to learn independently, flexibility and adaptability, self-awareness, perseverance, self-motivation, compassion, integrity, risk-taking, self-respect);
- global citizenship (awareness, tolerance, openness, responsibility, respect for diversity, ethical understanding, intercultural understanding, ability to resolve conflicts, democratic participation, conflict resolution, respect for the environment, rationale identity, sense of belonging);
- media and information literacy (the ability to locate and access information through ICT, media, libraries and archives, to express and communicate ideas through ICT, use media and ICT to participate in democratic process, ability to analyze and evaluate media content) (EU, ESCO).

Therefore, it is important to bear in mind that the content and structure of the course "Academic Writing", teaching strategies, a wide range of proposed topics, various kinds of learning methods and tools, a combination of individual and team work, using IT, application skills and ability to learn independently make it possible to form transversal competences of doctoral students who will be able to contribute to the European research area.

REFERENCES

DeSeCo Project, OECD (2005). Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. URL: http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf.

ERI-NET, UNESCO. Transversal competencies in education policies and practice (Regional Synthesis Report, 2015).

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА У СВІТІ

Jacob Owusu Sarfo
University of Cape Coast, Ghana
All Nations University College, Ghana
Henry Adusei
University of Education, Winneba, Ghana
Edward Wilson Ansah
University of Cape Coast, Ghana
Marina Drushlyak
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Ukraine
Olena Semenikhina
Makarenko Sumy State Pedagogical University, Ukraine

ANXIETY TOWARDS MATHEMATICS EVALUATION: WHAT IS HAPPENING AMONG UKRAINIAN STUDENTS?

Essentially, a person's capacity to be comfortable with numerical addition or mathematical information and operations is vital for both personal, professional and national development (Fraenkel et al., 2017). Although a sound mathematics ability is vital, some people with mathematical learning disabilities have difficulties learning simple mathematics or calculation subjects (Nuari, Prahmana, & Fatmawati, 2019). Aside intellectual disabilities, mathematics anxiety (MA) is known globally to affect teaching, learning, and achievements in mathematics, which lays foundation for the advanced study of most subjects (Deieso, & Fraser, 2019).

Mathematics anxiety as a construct can be defined as a general state of apprehension or discomfort towards mathematics and mathematics-related tasks (Dowker, Sarkar, & Looi, 2016). It is seen to have a link to performance even among students at their early stages of schooling (Cargnelutti, Tomasetto, & Passolunghi, 2017), and may get worse at later stages of learning or during their professional career lives (Williams, & Davis, 2016). As Ukraine seeks to build the mathematics abilities of her students (source), this is must be done based on research evidence, to describe the nature of MA among students. The current study explores how anxiety towards the understanding of mathematical evaluation (ATME) is affected by anxiety towards the understanding of mathematical problems (ATUMP), anxiety towards numbers and mathematical operations (ATNAMO), and anxiety towards mathematical situations in daily life (ATMSIDL).

One hundred and one (101) purposively selected college students from Ukraine, which is part of a large scale quantitative international survey – "Mathematics Anxiety Cross-Cultural Project 2019-2020" were asked to fill a 24-item online survey – Anxiety Towards Math Scale (ATMS) by Muñoz and Mato (2007). The ATMS which has 5 subscales reported a high Chronbach's Alpha of .90. Among this sample, 31.7 % and 68.3 % were males and females

respectively. Also, participants ages ranged from 12 to 30 years old with 74.3 % of them between the ages of 16 and 20 years-old.

The findings showed, in Fig. 1, that students who are higher in ATUMP at class are much likely to have ATME (*b* = 1.0924, *p* < *.001*). Additionally, students who have higher ATUMP also recorded higher levels of ATNAMO (*b* = .7303, *p* < *.001*) and ATMSIDL (*b* = .6440, *p* < *.001*). However, the level of ATNAMO (b = 1.2251, *p* < *.001*) and ATMSIDL (b = .6618, *p* < *.05*) partially mediated the effect of ATUMP on ATME (b = 1.0924, *p* < *.001*).

The finding of the study indicates that selected Ukrainian students' ATME is affected by the extent of their ATUMP. When it comes to being evaluated, students' MA is increased to some extent by how they understood maths lessons involving mathematical problems. Thus, their frustrations during mathethmatics lessons seem to increase their anxiety during exams or class tests (Soni, & Kumari, 2017).

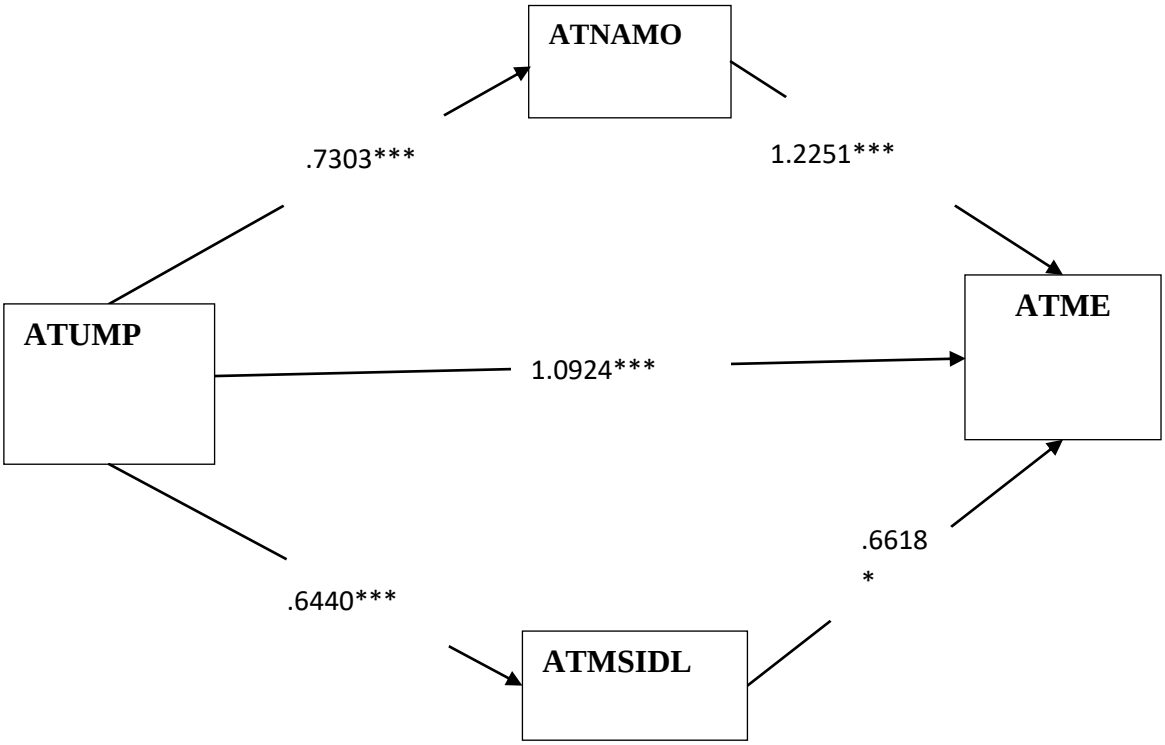

Figure 1. Path Analysis of Anxiety Towards Mathematics Evaluation
****p < .001, **p < .01, *p < .05, all beta values are unstandardised*

Furthermore, the finding indicates that the effect of ATUMP on ATME is partially mediated by ATNAMO and ATMSIDL respectively. The direct effect of ATUMP on ATME is seen from Fig. 1 which change as students' apprehension is caused by the indirect partial effect of fear towards numbers and mathematical operations. However, ATMSIDL can be identified to have a lesser indirect partial effect as students may not be conscious about how MA affects them outside the classroom (Chang, Sprute, Maloney, Beilock, & Berman, 2017), thus the possible explanation for the decrease in mediating effect.

The study's finding suggests that selected Ukrainian students' ATME is affected by ATUMP with partial indirect effects from ATNAMO and ATMSIDL correspondingly. This study though exploratory with a small sample size (101) and part of an ongoing cross-cultural project gives a non-generalisable picture of MA among selected Ukrainian participants. Importantly, the pathways shed light on the nature of MA experienced by selected students during mathematics evaluation in the classroom setting. The authors suggest future largescale and longitudinal studies to show a more generalisable model of students' MA in Ukraine.

REFERENCES

Cargnelutti, E., Tomasetto, C., & Passolunghi, M. C. (2017). How is anxiety related to math performance in young students? A longitudinal study of Grade 2 to Grade 3 children. *Cognition and Emotion*, *31*(4), 755-764.

Chang, H., Sprute, L., Maloney, E. A., Beilock, S. L., & Berman, M. G. (2017). Simple arithmetic: Not so simple for highly math anxious individuals. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, *12*(12), 1940-1949.

Deieso, D., & Fraser, B. J. (2019). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, *22*(1), 133-152.

Dowker, A., Sarkar, A., & Looi, C. Y. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, *7*(508), doi: 10.3389/fpsyg.2016.00508.

Fraenkel, L., Stolar, M., Swift, S., Street Jr, R. L., Chowdhary, H., & Peters, E. (2017). Subjective numeracy and the influence of order and amount of audible information on perceived medication value. *Medical Decision Making*, *37*(3), 230-238.

Muñoz, J. M., & Mato, M. D. (2007). Elaboración y estructura factorial de un cuestionario para medir la "ansiedad hacia las matemáticas" en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *14*(1), 221-234.

Nuari, L. F., Prahmana, C. I., & Fatmawati, I. (2019). Learning of Division Operation for Mental Retardations' Student through Math GASING. *Journal on Mathematics Education*, *10*(1), 127-142.

Soni, A., & Kumari, S. (2017). The role of parental math anxiety and math attitude in their children's math achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *15*(2), 331-347.

Williams, B., & Davis, S. (2016). Maths anxiety and medication dosage calculation errors: A scoping review. *Nurse Education in Practice*, *20*, 139-146.

M. B. Shoimanova, L. S. Medetova

Orleu National Professional Development Centre,

JSC, Shymkent (Kazakhstan)

DIFFICULTIES OF TRANSLATING WORKS BY ABAI KUNANBAYEV

Addressing issues revealed during the initial stages of great importance. The translator who does not know fully both languages can easily make mistakes. There are frequent errors found in current translations of Abai's phraseology in Russian and English. These fall into several types.

First, the translator is not taking the entire phraseological unit as a stable indivisible phrase, but rather is dividing and translating it word by word. This distorts the meaning of the phrase.

Second, the translator cannot find in the Russian language existing equivalents of the original's given phraseological units.

Third, he perceives the figurative units used in the original language as phraseological units and translates them as they are. Therefore, in such cases we can't say that the content, meaning and artistic features of the original are conveyed adequately.

The main requirement is that the translator should strive to translate a phraseological unit using similar phraseology of the other language. However, in most cases translators don't manage to find appropriate phraseological units in the target language. In such cases a translator has to use other recognized translation methods such as: tracing, descriptive, lexical, selective translation and contextual replacement.

We believe that the lexical, grammatical and semantic transformations can be used during translation of phraseology if they are used in convenient and suitable places.

This old Kazakh phraseological unit "kara kyldy kak zharu" translates as cutting a horse's tail in half. However, its figurative meaning refers to a sense and method of distributing justice fair and even-handed. This phraseological unit has existed with Kazakhs for a long time. The phraseological unit is used to refer to the high level of figurative justice exhibited mainly in the proceedings, in the settlement of various household, social and other conflicts between individuals, groups, tribes and 'uluses' (nations), which has been handled in the past mainly by the Biis and Aksakals (elders). In his poem "So Here is Old Age, Sad Thoughts, Sensitive Sleep", Abai used this old, well-known Kazakh phrase. In the poem text it serves for deeper understanding of the justice and fairness concept.

D. Brodsky translates this line into Russian as follows:

"A wise person keenly penetrates deep into things,

Breaks the hair into forty pieces" (Рецкер, 1974).

The translation conveys the meaning of the original to a certain extent. We cannot deny that. But it is impossible not to notice the presence of extra, extraneous words. You cannot negate the fact that they do not prevent disclosure of the verse meaning. But the extra, extraneous words still have had their influence on the nature of the original and on the creative individuality of the author. The single line "Akyldy kara kyldy kyrykka bolmek" phraseological unit in the original (literally: a clever person would divide the horse hair into forty pieces), in the translation of D. Brodsky takes two lines. The extra words used in the translation "Zorko pronikayet v glube veshey" (keenly penetrates deep into things) are words that the translator added himself. In the Kazakh-Russian dictionary the word "kyl" is translated as "hair of a horse tail or mane" (Абдрахманов, 2008).

In D. Brodsky's translation the unit associated with the "horse" has been missed. Not horse hair but a piece of human hair is presented to a reader. Therefore, in order to make it more understandable to the reader, the translator should have used not just "hair" but "horse hair". In addition, the translator

omitted the “kara” (black) epithet which was present in the original. Perhaps this is due to the fact that the translator has not considered the word “black” in the originals important enough to translate.

In the language system of the original, “black” has a specific meaning. If it is removed the phraseological unit loses its meaning. The result is the diminished meaning of the poet’s thought, as well as the artistic originality and the aesthetic impact of descriptive and expressive means of the poem.

Additionally, in literary translation a connotative, i.e. a hidden meaning of a word, plays an important role.

In Kazakhstan, we believe that it would be more effective if the translator conveyed the phraseological unit used by the author into the Russian language by finding a similar equivalent in Russian.

After identifying and studying phraseological combinations in a text of a poem, the translator must first search for a similar phraseological unit in a target language that carries an equivalent sense. To return to our example, in the history of any people there were fair and honest leaders.

Take for example, King Solomon, who remained in history thanks to his wise and just management, his name is still known to many people today.

There is a well-established combination of words “the Solomonic decision” in the Russian language associated with the name of this king, and this phraseological unit still exists.

In other words, if a translator uses such consolidated phrases that are understandable to the reader, it would be the translator’s more appropriate decision.

A. Kodar translates this verse as follows: “A reasonable person would think all sides” (Огнев, 1972). The translator conveyed the idea of the original not word for word, but in such a way that the reader could easily understand it.

In this case, although the general meaning of the original phraseological unit was conveyed, the phraseological unit itself has completely disappeared.

Two translators translated one phraseological unit in two ways: if A. Kodar conveyed the meaning of the phraseological unit in his translation, D. Brodsky translated the phraseological unit word for word.

Yu. Kuznetsov could not be drawn away from the order that D. Brodsky was sticking to, and at the level of a word for word translation he created the following: “Umnyi mozhet rassech vdol na sorok chastey” (A Smart person can cut into forty parts).

The translator did not show the subject to be cut (horse hair), in this line. However, he added a second line in which he wrote “tonky volos”, (thin hair), which then made the translation of the original content understandable.

We know that this is a common inversion that is met in translated poems. But the fracture of the author’s figurative structure is apparent. In addition, the conceptual meaning of the original text has not been properly conveyed in the translated version.

In the original version there is information about the colour of the horse hair, but it is not known whether it is thin or thick.

But the translator uses a “thin hair” combination. We believe that the word “thin” is not necessary in the translated text. The concept of “thin” is already incorporated within the meaning of the word “kyl” (horse hair).

Although the translator is trying to convey the exact meaning of the line, he hasn’t reached a substantial result. The line meaning is close to the original to a certain degree. The translator tries to convey exactly the meaning of the poet’s poem and seeks every possible way to reconcile with the meaning of the original. Therefore, it is translated word for word. None of the translators who have translated the phraseological units into Russian has not been able to accurately convey the meaning of “en adil” (most fair) when translating to Russian. Instead, they have focused on the thickness of the hair, the action of cutting hair, missed the subtlety of the meaning conveyed the colour of the hair… and in the process, missed adequately conveying the concept of justice that the poet was relaying.

REFERENCES

Рецкер, Я. И. (1974). *Теория перевода и переводческая практика*. М.
Абдрахманов, С. (2008). *Перевод поэзии и поэзия перевода*. Астана: Аударма.
Огнев, В. (1972). *Перевод и культура*. Иностранная литература.

В. С. Білецька
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ: НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ СТУДЕНТА

Болонський процес, затверджений Радою Європи наприкінці ХХ ст., та, як результат, інтеграція вітчизняних ЗВО у світову систему вищої освіти, сприяли створенню світового освітнього простору, ініціювали зміну освітніх парадигм та поставили на перший план такі поняття, як «академічна мобільність», «навчання впродовж життя» та «навчальна автономія» (Шершнева, Даниленко, Космидис, с. 106).

Нині одним із головних завдань вищої освіти стає розвиток у студента стійкої потреби в неперервній самоосвіті. Для задоволення цієї потреби, насамперед, потрібно навчитися рухатися «власною освітньою траєкторією» та працювати «за власним сценарієм», тобто розвивати навчальну автономію (Мойсеєнко, с. 1–2).

Питання розвитку навичок і вмінь навчальної автономії в ході оволодіння іноземною мовою (далі ІМ) наразі викликає серйозний інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників (Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, Н. Ф. Коряковцева, О. М. Соловйова, Т. Ю. Тамбовкіна, Л. Дікінсон, Д. Літтл, Г. Голек, А. Шарль, Лі Яхонг, Ф. Бенсон, П. Воллек та ін.).

У контексті розвитку Болонського процесу ІМ стала не лише інструментом розширення кругозору студентів, але й важливим засобом ведення успішної професійної діяльності випускників ЗВО, що суттєво поліпшує їхню академічну мобільність. Тобто, в умовах єдиного

освітнього простору важливість вивчення ІМ стає беззаперечною (Шершнева, Даниленко, Космидис, с. 107).

Хоч поняття «навчальна автономія» широко використовується в лінгво-дидактичному контексті, наразі не існує його єдиного визначення. Ірландський учений Девід Літл стверджує, що це поняття все ще не має точного трактування, адже воно часто підміняється поняттям «самостійне навчання», яке, своєю чергою, також не має чіткої дефініції. У сучасній науковій літературі, за його словами, все ще відбувається палка дискусія щодо того, чи є навчальна автономія здатністю чи поведінкою, чи притаманні їй відповідальність і самоконтроль, чи це психологічне явище з політичним підтекстом, чи політичне право з психологічними імплікаціями, та яка роль учителя/викладача у визначенні цього поняття (Little, 2004, с. 105–126).

Сам термін «навчальна автономія» був уведений американським дослідником Генрі Голеком у 1981 році. У своїй роботі «Автономія і вивчення іноземної мови» дослідник описав поняття «навчальна автономія» як здатність брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність у всіх її аспектах (Holec, 1981, p. 25). Із таким трактуванням погоджується дослідник Лені Дем, додаючи, що така відповідальність має відповідати цілям і потребам самого студента (Dam, 1995), а вчені Філ Бенсон та Пітер Воллер вважають, що існує п’ять ситуацій, для яких поняття автономії є релевантним (Chamot, O’Malley, 1990, p. 43):

1) для цілком самостійного навчання студентів;

2) для позначення набору навичок і вмінь, які можна набути та застосувати в самостійному навчанні (*self-directed learning*);

3) для позначення вродженої здатності, що пригнічується інституційною освітою;

4) ситуація, у якій студент бере відповідальність за своє навчання;

5) для позначення права студента визначати напрям свого навчання.

Д. Літтл, беручи за основу дослідження Х. Холека, розглядає навчальну автономію не лише як відповідальність за власний процес навчання, але й як здатність дистанціюватися, самостійно ухвалювати рішення, критично оцінювати результати виконаної роботи та діяти самостійно (Little, 1991, p. 32). Д. Літтл зазначає, що формування навчальної автономії під час оволодіння ІМ ґрунтується на трьох педагогічних принципах (Little, 2004, p. 111; Шершнева, Даниленко, Космидис, с. 109):

1) залучення до навчальної діяльності (прояв відповідальності за власну навчальну діяльність);

2) навчальна рефлексія (критичний аналіз плану навчання, самої навчальної діяльності та отриманих результатів);

3) використання мови, яка вивчається, як засобу навчання.

Вчений У. Літлвуд, своєю чергою, розглядає поняття «навчальна автономія» в таких трьох вимірах (Littlewood, 1995, p. 521–547):

− автономія як суб’єкт пізнання (*autonomy as a learner*);

− автономія як суб’єкт комунікації (*autonomy as a communicator*);

− автономія як особистість (*autonomy as a person*).

У. Літлвуд наголошує, що необхідним підґрунтям для кожного виміру стає бажання та здатність студента діяти незалежно. Бажання здійснювати самостійні вчинки залежить від рівня мотивації та впевненості студента, в той час як здатність – від його рівня знань і вмінь (Мойсеєнко, с. 2). Тобто, сутність навчальної автономії полягає в розвиткові мотивації, впевненості, знань і вмінь студента, які йому необхідні для того, щоб:

1) навчатися самостійно (його автономія як суб’єкт пізнання);

2) спілкуватися мовою самостійно (його автономія як суб’єкт комунікації);

3) бути самостійною особистістю (його автономія як особистість).

Під час вивчення ІМ навчальна автономія відіграє надзвичайну роль та складається із взаємозалежних компонентів. М. Мойсеєнко розрізняє такі компоненти навчальної автономії в ході оволодіння ІМ:

- психологічний (мотивація, рефлексія, самоконтроль, самокорекція);
- методологічний (оволодіння способами та прийомами самостійної діяльності, самоврядування навчальною діяльністю);
- комунікативний (здатність обговорювати виниклі питання в ході освітнього процесу з викладачем і однокурсниками).

Оскільки студенти беруть відповідальність за своє навчання, вони повинні самостійно обирати певні стратегії розв’язання поставлених завдань. Описуючи стратегії навчання, що застосовуються учнями в умовах навчальної автономії, А. Шамо та Дж. О’Меллі виокремлюють такі групи (Chamot A.V., O'Malley, 1990, p. 34–37):

1) метакогнітивні стратегії – планування процесу навчання, контроль сприйняття інформації та продуктивності, оцінювання кінцевого результату;

2) когнітивні стратегії – психологічне (наприклад, створення асоціацій) та фізичне (ведення записів) освоєння матеріалу;

3) соціальні стратегії – взаємодія з партнерами з навчання для ефективнішого сприйняття інформації.

Оскільки для підтримання навчальної автономії необхідні опорні навчальні ресурси, дослідник Ф. Бенсон розрізняє ті, що вможливлюють ефективне автономне навчання суб’єктів освіти (Benson, 2001, p. 144–149). Серед них: робота з навчальним планом (*learner’s control over curriculum as a whole*), самостійне використання навчальних матеріалів (*independent use of learning materials*) та освітніх технологій (*independent interaction with educational technologies*), аудиторна робота з плануванням та оцінюванням результатів роботи (*planning and evaluation of classroom learning*), допомога викладача (*emphasized role of the teacher*) та опора на власні внутрішні ресурси (*development of autonomous learning skills*). Водночас, навчальна

автономія зовсім не передбачає відмову від викладача в освітньому процесі, визначаючи для нього роль, відмінну від займаної в традиційному навчанні. Більше того, в процесі розвитку навчальної автономії суб'єкти потребують підтримки викладача для досягнення найвищих результатів.

Китайський дослідник Ш. Ян в умовах навчальної автономії надає викладачеві такі ролі (Yan, p. 557–562):

1) організатор (*organiser and manager*) – викладач бере на себе відповідальність за організацію навчальної діяльності в класі, пропонуючи студентам такі завдання, які будуть досить ефективними й цікавими. Викладач повинен усвідомлювати важливість чіткості своїх вказівок. Студенти, своєю чергою, повинні добре розуміти, що від них вимагається, адже це є запорукою успішного виконання поставленого завдання й досягнення мети;

2) фасилітатор (*a facilitator*) – викладач повинен надавати психосоціальну й технічну підтримку учням. Психосоціальна підтримка – це здатність мотивувати студентів та допомагати їм усвідомити свої потреби;

3) гід-мотиватор (*a guide to motivate in learning*) – у процесі набуття самостійності студенти потребують підтримки для того, щоб досягти найкращих результатів. Як мотиватори, викладачі мають докласти зусиль для того, щоб полегшити студентам процес переходу до автономії в навчанні й мотивувати студентів проявити свій потенціал;

4) провідник до мови (*a guide to resource*) – в умовах аудиторної роботи викладач є ресурсом мови. У цій якості він повинен мотивувати студентів до використання ІМ, раціонально виправляти помилки тощо. Викладач також може пропонувати студентам ознайомитися з автентичними матеріалами мовою, що вивчається (газети, журнали, веб-сайти), які мають відповідати інтересам студентів та зацікавити їх;

5) психолог-консультант (*a counselor*) – викладач повинен показувати приклад ефективної комунікації, намагаючись сприяти порозумінню між співрозмовниками (*a speaker and hearer*) через парафрази, підтвердження та реакції на мовлення. У цій ролі викладач як радник має надавати слушні поради, що сприятимуть досягненню поставлених цілей навчання;

6) оцінювач результатів (*an evaluator to the results*) – як правило, вважається, що функція з оцінки роботи студентів також є надзвичайно важливою. Викладач повинен зосередитися на успішності чи успіхах суб'єктів навчання та створити навчальну атмосферу, зорієнтовану на успіх. При цьому, студенти, навчаючись автономно, будуть почуватися впевненіше.

Опанування автономного навчання для студентів є непростою справою. Викладачам слід перестати домінувати, натомість вони мають підказувати шлях, яким студенти прямуватимуть, дозволити їм навчатися з позитивним налаштуванням. Викладач повинен вірити у студентів та поважати їх, базуючи заняття на обговоренні та взаємодії. У центрі

автономного навчання завжди мають бути студенти, яким викладач підказує напрям та швидкість поступу (Шершнева, Даниленко, Космидис, с. 107).

У ході самостійного навчання стосунки між студентами та викладачами є рівними, а автономне навчання – це постійний процес, який вимагає часу, терпіння, підтримки та з часом перетвориться на внутрішнє бажання суб'єкта освіти отримувати знання та набувати нові навички й уміння впродовж життя. Тому обов'язок викладача – сприяти цьому.

Таким чином, проаналізувавши існуючі погляди на визначення поняття «навчальна автономія», можна стверджувати, що це набута здатність студента брати на себе відповідальність за свій освітній процес. Це багатовимірне й багатокомпонентне поняття, що потребує втілення певних стратегій і використання численних ресурсів.

Слід пам'ятати, що викладач займає важливу роль у навчанні ІМ в умовах навчальної автономії, стаючи фасилітатором, мотиватором, провідником до мови, психологом-консультантом та оцінювачем досягнутих результатів.

ЛІТЕРАТУРА

Мойсеєнко, М. *Розвиток навчальної автономії студентів ВТНЗ при формуванні іншомовної компетентності*. URL: http://www.kamts1.kpi.ua/node/2468.

Шершнева, В. А., Даниленко, А. С., Космидис, И. Ф. Учебная автономия студента в современной образовательной парадигме. Педагогические науки. *Теория и методика профессионального образования*. С. 107-110. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnaya-avtonomiya-studenta-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-paradigme.

Benson, P., and Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning.* New York: Longman.

Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning.* London: Longman.

Chamot, A. V., O'Malley, J. M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* London: Macmillan, 1990. URL: https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a192006.pdf.

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues, and Problems*. Dublin. URL: https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems

Little, D. (2004). Democracy, Discourse and Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom. *Utbildning and Demokrati*, 105–126. URL: https://ppli.ie/images/Language_Learner_Autonomy_WhatWhyHow.pdf.

Littlewood, W. (1995). *Communicative Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Yan, S. (2012). Teachers' Roles in Autonomous Learning. *Journal of Sociological Research, 3 (2),* 557–562.

М. А. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ: ДОСВІД КРАЇН ЄС

В умовах широкомасштабних реформ у сфері вітчизняної освіти особливої актуальності набуває педагогічна підтримка обдарованих учнів як майбутньої національної еліти, здатної розвивати економіку країни. У цьому контексті загострюється проблема підготовки педагогічних кадрів, спроможних ефективно розвивати здібності обдарованих учнів. Для реалізації окресленого завдання доцільним бачиться вивчення й осмислення зарубіжного досвіду підготовки вчителів, зокрема європейських країн, позитивні й негативні моменти якого можуть бути враховані в процесі реформування вітчизняної освітньої системи.

Так, освіта обдарованих є складовою підготовки вчителів у Австрії. Тим не менш, лише кілька педагогічних коледжів (Pädagogische Akademie) мають спеціальні програми з освіти обдарованих. На рівні університету пропонуються семінари, лекції та практикуми з теоретичних та практичних питань обдарованості. Курси є переважно вибірковими. В австрійських педагогічних інститутах, що функціонують у всіх дев'яти федеральних землях, перепідготовка викладачів та підвищення кваліфікації у сфері освіти обдарованих здійснюється переважно для вчителів початкової та середньої школи. Педагогічні коледжі та педагогічні інститути організовують семінари та лекції для викладачів, науковців та інших зацікавлених осіб (принаймні один раз на рік). Істотний вплив на розвиток освіти обдарованих справляє післядипломна програма «Європейської ради з високих здібностей» (European Council for High Ability), по закінченні якої слухачі отримують диплом ECHA «Фахівець з освіти обдарованих». Слід зауважити, що пріоритетом державної політики Австрії є забезпечення кожної школи принаймні одним «спеціалістом з освіти обдарованих» (Mönks & Weyringer, 2000).

У Швейцарії підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями здійснюється в педагогічних університетах (Pädagogische Hochschule). Освіта обдарованих є частиною курикулуму, яку повинен опанувати кожен студент педагогічного вишу. Також у країні наявна широка пропозиція форм післядипломної освіти обдарованих: від семінарів та тренінгів до докторських програм. У педагогічному університеті Цюріха, так само як і в австрійських ЗВО, запроваджено програму ECHA. З метою надання консультативної допомоги обдарованим учням, їх учителям та батькам, місцевими органами влади створено посади спеціалістів з освіти обдарованих. Заслуговує на увагу й діяльність «Шкільного будинку» ("School House"), що пропонує програму перепідготовки вчителів під назвою «Крила» (Wings). Даною програмою передбачено проведення щотижневого семінару з питань освіти обдарованих у різних центрах

перепідготовки у швейцарських кантонах. Узагалі, всі кантони об'єднані в мережі, що забезпечує обмін інформацією та кращими практиками (Böckelmann & Hug, 2004).

У Німеччині лише декілька федеральних земель запровадили програми підготовки вчителів з освіти обдарованих. Також періодично запроваджуються програми перепідготовки та подальшої освіти вчителів. Міжнародний центр вивчення обдарованості (International Centre for the Study of Giftedness – ICBF) університету Мюнстера координує програми перепідготовки вчителів «Спеціаліст у сфері освіти обдарованих» (сертифікат ECHA) та програми перепідготовки вихователів закладів дошкільної освіти «Спеціаліст у сфері дошкільної освіти обдарованих» (сертифікат ECHA) (Mönks & Pflüger, 2005).

У Фінляндії не існує спеціальних програм підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями. Разом із тим, більшість педагогічних факультетів ЗВО пропонують вибіркові курси з освіти обдарованих. Прикладом можуть слугувати Університет Гельсінкі та Університет Тампере.

В Угорщині обов'язковою складовою підготовки вчителів є освіта обдарованих. У межах вивчення відповідних курсів у ЗВО (як правило, протягом 20–30 контактних годин) майбутні вчителі опановують такі теми: ідентифікація обдарованих; обдарованість та вік; обдарованість та творчість; шкільні програми для обдарованих дітей; співпраця школи та родини; неуспішність обдарованих дітей; особлива роль учителя в освіті обдарованих; спеціальні сфери освіти обдарованих (наприклад, спорт, музика, математика) та міжнародний горизонт освіти обдарованих. Програму підготовки вчителя за спеціальністю «Освіта обдарованих» пропонує Дебреценський університет (Balogh, et. al., 2001).

Слід зауважити, що не в усіх країнах Європейського Союзу запроваджено програми підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями, чи, принаймні, курси професійного розвитку вчителів в означеній сфері. До таких країн можемо віднести Бельгію, Грецію, Данію, Іспанію та Францію. Так само, як і в Україні, в означених країнах отримання додаткових знань із різних питань освіти обдарованих є справою окремих педагогів-ентузіастів, які виявляють бажання надавати якісні послуги означеній категорії школярів.

Отже, можемо підсумувати, що політика країн ЄС щодо підготовки вчителів до роботи з обдарованими учнями є неоднорідною. Відповідно, неоднорідною є й пропозиція освітніх послуг для вчителів, які працюють або працюватимуть з обдарованими учнями в майбутньому. Вона варіюється від програм підготовки вчителів за спеціальністю «Освіта обдарованих» до короткотривалих курсів підвищення кваліфікації. У сучасних українських реаліях найбільш доцільною вбачаємо модель введення курсів з освіти обдарованих в освітні програми вітчизняних вишів як обов'язкового компоненту, що практикується в таких країнах, як Австрія, Німеччина, Щвейцарія та Угорщина.

ЛІТЕРАТУРА

Balogh, L. & Tóth L. et. al. (2001). *Gifted development at schools: research and practice*. University of Debrecen.

Böckelmann, C. & Hug, R. (Hrsg.) (2004). *Mosaik Begabungsförderung. Konzepte und Erfahrungen aus dem Schulfeld*. Verlag Pestalozzianum, Zürich.

Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen.

Mönks, F. & Weyringer, S. (2000). Schulische Begabtenförderung in Österreich. In Mönks, Pusch, Schneidergruber (Hg.), *Begabungen erkennen – Begabte fördern*. Bericht zum Kongress in Salzburg 2000. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBB).

Н. Ю. Гетманець
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема вдосконалення диригентсько-хорової підготовки в межах навчання мистецьким галузям педагогічної освіти вимагає впровадження інноваційних підходів у освітній процес та постановку цілей формування лідерських якостей у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зазначеною проблемою займалися такі науковці, як І. Власов, І. Краснощок, С. Максименко, О. Савєльєва та ін. Роль лідера в групі або команді цікавила Т. Джамгарова та В. Румянцеву. Зарубіжні та вітчизняні автори аналізували теорію та практику виявлення лідерських якостей, їхню взаємодію з групою: Є. Горохова, К. Левін Р. Хейфетц, Дж. Шнейдер та ін.

Проте, проблема формування лідерських якостей у студентів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки не знайшла системного висвітлення в педагогічній теорії.

Варто зазначити, що в різноманітних довідкових і наукових джерелах феномен лідерства має подібне значення, але може переслідувати досить різні цілі. Лідер – це людина, яка реалізує загальні цілі, при цьому заохочує власний егоїзм (Менегетти, 1999). На думку С. Максименка, існує два типи лідера: емоційний та інструментальний (Максименко, 2014, с. 2).

У психології предметом вивчення лідерських якостей займаються з точки зору процесів та механізмів взаємодії людей у соціумі залежно від виховання, соціо-культурних умов, обставин і конкретних цілей, поставлених перед індивідуумом. Д. Майєрс вважає, що лідерство – це процес, за допомогою якого певні члени групи мотивують та ведуть за собою групу (Майєрс, 2002). У політології лідерство розглядається як інструмент регулювання взаємовідносин груп, людей, партій у сфері політики. Р. Такер вважає, що залежно від ситуації, характеру цілі та впливу лідером на суспільство, можна виділити три типи політичних лідерів – консерватори, революціонери та реформатори (Такер, 1990).

У педагогіці проблему лідерства розглядають як насамперед підготовку компетентного та амбітного педагога, який здатен мотивувати студентів та учнів до навчання, а також такого, який уміє постійно підтримувати позитивний настрій у групі. А. Кузьмінський та В. Омеляненко вважають, що лідер у педагогіці – це член колективу, який здатен у важливих ситуаціях помітно впливати на поведінку членів колективу, виявляти ініціативу в діях, брати на себе відповідальність за діяльність колективу (Такер, 1990).

Велике значення у формуванні лідерських якостей у майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки мають такі види позааудиторної роботи зі студентами:

1. Участь хорових колективів та ансамблів у фестивалях і конкурсах всеукраїнського та міжнародного рівня. Значна частина роботи на результат поза стінами університету, а саме участь у конкурсах, є окремою галуззю професійної музичної, педагогічної та навіть психологічної роботи зі студентами. Задача художнього керівника хорового колективу полягає в мотивуванні, підвищенні зацікавленості студентів у можливих творчих перспективах хору. Для цього насамперед саме керівник має бути тією самою рушійною силою для формування в студентів зацікавленості та творчого азарту для участі в конкурсах у складі хорового колективу. Метою такого виду роботи для хормейстера та студента є розширення музичного кругозору, формування критичного мислення, оцінки свого виступу й виступу інших колективів-конкурсантів, формування компетентного оцінювання виступу та адекватної оцінки загального рівня конкурсу або фестивалю. Зазначена форма роботи є необхідною для формування в учасників колективу необхідних лідерських якостей для компетентного й ініціативного вчителя музики.

2. Участь у благодійних концертах та виступах. Метою подібної роботи є організація студентами виступів для вихованців дитячих будинків, лікарень, збір коштів на різноманітні благодійні цілі за допомогою проведення благодійних концертів. У даному випадку студенти цілком самостійно організують рекламу заходу (у разі благодійного концерту, націленого на збір коштів), формують концертний репертуар, який повністю складається з номерів творчої самодіяльності студентів; у разі виступу для вихованців дитячих будинків – збір серед студентів коштів на придбання необхідних речей і продуктів для дітей. Організація подібних заходів частково або повністю може лежати на студентському самоврядуванні, що формує в студентах лідерські якості, організаційні здібності, вміння працювати в команді. Участь у організації благодійних концертів та виступів – це можливість спробувати себе в якості організатора, менеджера або маркетолога, опанувати навички концертного виконавця, ведучого чи керівника вокального ансамблю.

3. Упровадження інноваційних методів навчання в роботі зі студентами, направлених на формування лідерських якостей у майбутніх

учителів музичного мистецтва – проведення психологічних тренінгів, створення мистецьких лабораторій, «мозковий штурм», інтегрування дидактичних ігор у процес навчання. Задачею викладача в цьому процесі є зацікавлення студента в роботі, мотивація на довгостроковий результат, підтримка позитивного настрою в групі під час проведення занять, обґрунтоване та послідовне підключення різноманітних форм роботи в ненавчальний процес, який призводить у перспективі до основної цілі – формуванню лідерських якостей у студентів.

Проаналізувавши досвід основних форм проведення позааудиторної роботи з майбутніми вчителями музичного мистецтва, пропонуємо такі рекомендації щодо формування в них лідерських якостей у контексті диригентсько-хорової підготовки. Методи та форми проведення аудиторних, індивідуальних і позааудиторних занять мають бути сучасними, інтерактивними, актуальними. Усі заняття мають бути спрямованими на формування в студентів лідерських якостей за допомогою компетентного донесення актуальної інформації та знань, які студенти можуть втілити найближчим часом на практиці. Варто зауважити, що викладач не просто має бути впевнений у теоретичному матеріалі, який він викладає, але й бути здатним довести свої знання на практичних заняттях. Мова викладання має бути доступною, а стиль – яскравим і захоплюючим. Таким чином, у студента формується позитивний образ компетентного викладача, який володіє лідерськими якостями.

Формування лідерських якостей у студентів у процесі диригентсько-хорової підготовки розвиває в них упевненість у собі, своїх професійних знаннях, уміннях і навичках, що значно підвищує їхню самоцінність у процесі пошуку достойного місця роботи після закінчення університету. Сучасні методи та підходи до навчання формують у студентів компетентність майбутнього вчителя музики як виконавця.

В умовах скорочення аудиторного часу для викладачів постає питання пошуку нових методів і форм роботи, які за більш короткий термін формували б у студентів лідерські якості, які необхідні для активного соціального та кар’єрного росту майбутнього спеціаліста в обраній галузі.

ЛІТЕРАТУРА

Бендас, Т. В. (2009). *Психология лидерства*. СПб.: Питер.

Кузьмінський, А. І., Омеляненко, В. Л. (2006). *Педагогіка у запитаннях і відповідях*. К.: Знання.

Майєрс, Д. (2002). *Соціальна психологія*. DavidMyers "SocialPsychology".

Максименко, С. Д. (2014). Лідерство як функція професійної психологічної компетентності особистості. *Проблеми сучасної психології, 24,* 7-16.

Менегетти, А. (1999). *Психология лидера*. М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии.

Такер, Р. (1990). *Сталин. Сталин. Путь к власти 1879—1929. История и личность* М.: Прогресс.

Фіцула, М. М. (2006). *Педагогіка вищої школи*. К.: «Академвидав».

К. В. Козерук
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПЛІОМЕТРИЧНІ ВПРАВИ В ПРОЦЕСІ НЕФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У ситуації, в якій сьогодні опинився весь світ, зокрема Україна, значно відчувається потреба й важливість автономії закладів освіти, що прописана в Законі «Про вищу освіту». Освітній процес відбувається виключно дистанційно, у кожному закладі вищої освіти (ЗВО) по різному. Для здобувачів вищої освіти дисципліна «Фізичне виховання» запланована в кожному ЗВО в різній кількості годин. У більшості випадків на І курсі – 4 години на тиждень, на ІІ – 2 години.

Фізичне виховання – це цілісний освітній процес, що має на меті вирішення ряду завдань (освітні, оздоровчі, виховні) (Харченко, Хоменко, Красілов, Рибалко, 2019). Реалізується цей процес шляхом послідовного проведення окремих уроків (занять) формально, неформально, інформально. Кожне окреме завершене заняття фізичними вправами є самостійною ланкою цілісного процесу й тому тісно пов’язано з попередньою та наступною. При цьому необхідно звернути увагу на те, що в цілому заняття можуть бути різноманітними, але всі вони вже будуються на основі деяких спільних закономірностей (Рибалко, Гриб, Клименченко, 2017).

Структура (побудова) занять фізичними вправами значною мірою визначається пристосувальними (адаптаційними) реакціями організму людини до виконуваного фізичного навантаження. Інтенсивна рухова діяльність вимагає підготовчої роботи, яка дозволяє поступово підвищувати навантаження та сприяти впрацьовуванню організму (Рибалко, Самохвалова, 2020).

В умовах надзвичайної ситуації заняття фізичними вправами набувають важливого значення. Обмеження в пересуваннях, віддалена робота, самоізоляція ведуть за собою малорухливість і зниження показників фізичного стану й розвитку рухових якостей. Важливим фактом мотивації студентів до занять фізичними вправами інформально є гармонійний фізичний розвиток, підтримання здорового способу життя та оцінювання рухових кондицій у кінці семестру, курсу як форма контролю успішності під час навчання у ЗВО (Рибалко, Хоменко, Козерук, Ващенко, 2017).

Мета дослідження: пошук шляхів для підтримання процесу фізичного виховання студентів у процесі неформального навчання в умовах сьогодення.

На сьогоднішній день відбуваються інтеграційні процеси в різних сферах життя, в спорті та фітнесі зокрема. Так звані пліометричні вправи використовують як у легкій, так і у важкій атлетиці для поліпшення спортивних результатів, що потребують бистроти (швидкості), спритності, сили та спеціальної витривалості. Ці вправи допомагають м’язам розвивати найбільше зусилля за найменший можливий відрізок часу.

Також цей вид навантаження використовується в інших напрямах спорту та фітнесу, які вимагають вибухової сили.

Пліометрика (також пліометрія, плайометрія, плайометрика, англ. Plyometrics) – помножувати, зростати, це історично-спортивна методика, яка побудована на ударному методі, у сучасному трактуванні – стрибкові тренування. Пліометрія дає серйозне навантаження на опорно-руховий апарат, завдаяки чому й дозволяє максимально ефективно й досить швидко розвивати рухові якості та швидкість реакції (Що таке пліометричні вправи).

Назву «пліометрика» запропонував у 1980-х роках Фред Вілт, член збірної США з бігу на довгі дистанції. Спостерігаючи за розминкою радянських легкоатлетів, він помітив, що поки американці приділяли увагу статичному розтягуванню, радянська збірна виконувала інтенсивні стрибки (Що таке пліометричні вправи). Це так званий «ударний метод», описано професором Верхошанським Ю. В. (1977), подалі зазначається як «пліометрика» й набув поширення в Штатах, а пізніше – й за його межами. Через тотальне поширення пліометрики сенс терміну розмивається, і зараз ним називають будь-які стрибкові вправи, незалежно від інтенсивності. Зустрічаються, навіть, «пліометричні» віджимання та підтягування.

Ідея ударного методу полягає в тому, аби стимулювати м’язи ударним розтягуванням, яке передує активним зусиллям. Центральною вправою ударного методу є стрибок вглиб – це стрибок із якогось спортивного снаряду чи трампліну заввишки 50–70 см додолу, завершення якого одразу ж супроводжується вистрибуванням угору. Конче важливо, аби поміж фазами приземлення й подальшого стрибка перерви не було (Що таке пліометричні вправи).

Також, однією з важливих вправ є «колові стрибки». Спочатку вкладається на підлогу та фіксує степ-платформи чи інші широкі товсті дошки так, аби загальна висота конструкції сягала 70 см. Після цього 10 разів поспіль без зупинки виконується застрибування на цю конструкцію та повернення стрибком у вихідне положення. Після цього один із шарів конструкції прибираються, зменшуючи висоту снаряду до 50 см для подальшого виконання вправи 10 разів. Після цього, відповідно, знижується до 30 та 10 см (Що таке пліометричні вправи).

Зазвичай пліометричні вправи розділяють на дві категорії: для нижніх кінцівок і для верхньої частини тіла. Перше тренують засобом різних стрибків: присідання з вистрибуванням, стрибки на опори, випади зі стрибком. Для другого підходять віджимання (згинання-розгинання рук в упорі лежачі) від підлоги, на брусах, в стійці на руках, підтягування, бурпі. У вправах використовуються відштовхування від землі або брусів, стрибки з висоти.

Вправи, що доречні в неформальному навчанні для розвитку сили: присід-стрибок; випади в стрибку з присіданням; присідання зі стрибком на степ-платформу; пліометричний крок через лавку; застрибування на високу платформу; бурпі; вправа «Альпініст»; застрибування з віджиманням;

віджимання «Джек» тощо (Що таке пліометричні вправи; Рибалко, Гриб, Клименченко, 2017; Харченко, Хоменко, Красілов, Рибалко, 2019).

Однією з поширених вправ є стрибки на гімнастичній скакалці – на двох ногах, на одній, на статичному місці, в русі вперед, назад, в боки, глибокі присідання з та без додаткових навантажень (Рибалко, Хоменко, Козерук, Ващенко, 2017).

Як спортсменам, так і не спортсменам, ці вправи зміцнюють м'язи ніг, покращують їхню трофіку, є гарним попередженням та профілактикою розтягнень зв'язок, сухожиль та проблем із суглобами. Окрім того, пліометрика позитивно впливає на роботу травної, дихальної та серцево-судинної систем (Рибалко, Самохвалова, 2020).

Особливо обережним має бути підхід до виконання вправ із пліометрики особам із різними особливими станами, зокрема: розлади стану здоров'я як хронічні, так і гострі, а також сколіоз, варикоз (аби сильні стрибки не викликали відривання бляшки та утворення тромбу) (Рибалко, Хоменко, Козерук, Ващенко, 2017).

Таким чином, пліометричні вправи в умовах дистанційного навчання за умови оптимізації та раціонального виконання допоможуть покращувати в студентів їх фізичну форму, розвивати або покращувати показники вибухової сили, бистроти (швидкості), спритності та спеціальної витривалості.

ЛІТЕРАТУРА

Що таке пліометричні вправи. Режим доступу: https://bit.ly/3bjk9KT.

Рибалко, П. Ф., Хоменко, С. В., Козерук, К. В., Ващенко, О. І. (2017). Залучення студентської молоді до здорового способу життя під час занять в позааудиторний час. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 149*, 63–67.

Рибалко, П. Ф., Гриб, Т. О., Клименченко, Т. Г. (2017). Проблеми і шляхи підвищення ефективності фізичного виховання у вищому навчальному закладі не фізкультурного профілю. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації, 1*, 217–221.

Рибалко, П. Ф., Самохвалова, І. Ю. (2020). Аналіз розвитку рухових здібностей студенток закладів вищої освіти засобами спортивних ігор у процесі секційних занять. *Modern researcher in psychology and pedagogy*: Collective monograph. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing".

Харченко, Р., Хоменко, С., Красілов, А., Рибалко, П. (2019). Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5*, 183–195.

N. A. Kozmina
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

ACTIVITIES DEVELOPING COMMUNICATIVE SKILLS

The task of forming and improving students' communicative skills is one of the most crucial tasks teachers of foreign languages face nowadays. Entire process of teaching communication consists of various stages beginning from producing sounds and sound patterns, organizing them into words, finding the

best suitable words and composing them into appropriate sentences which meet the standards of the given situation or context, and, finally, using the language to express thoughts, ideas, judgements, etc. naturally and fluently (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика). The teacher has to create perfect classroom atmosphere encouraging students to interact in pairs or in groups on the basis of their knowledge, well-prepared tasks and activities.

Teachers use rich arsenal of communicating activities ranging from simple tasks on reporting or describing pictures and up to role-playing activities, group discussions, mini conferencing, etc.

Students may be asked to find some interesting information in a newspaper, magazine or on the Internet, prepare a short report and present it in class with the following discussion in the group or without it.

Describing a picture or a number of sequential pictures, composing a story on their basis individually or by the group develops students' imagination and public speaking skills. Finding differences and similarities in the pictures given by the teacher develops attention and activates speaking skills (Introduction to Teaching, 2008).

Brainstorming may be individual or group activity. The teacher gives the topic and sets time limit. Students generate ideas on a given topic. Actually, there are many ways to inspire creation of new ideas (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика). To develop idea generation skills, students come up with as many ideas on the given problem as they can and choose the best ones for further discussion. Intellectual/mind maps, showing various relationships among these ideas, can be extremely helpful here as they stimulate the process, make it visual and logical.

In such activity as information gap students work in pairs where one partner has some information that another does not have. In order to collect all information students must work in cooperation, share their information and fill the information gap (Parrott, 1996). Another kind of gap filling activity is describing, for instance, the first stage of the process and the last one and asking students to fill the information gap between initial and final stages of it.

Such speaking activities as story telling or story completion are very amusing. Students enjoy these kinds of work. The tasks may vary greatly. The teacher or some of the students starts to tell the story and then stops. Another student continues telling it, or many students do it in chain. It may be a story created by one student. This activity stimulates creativity of students and desire to share ideas with their group mates (Parrott, 1996).

Discussion is one of the communicative activities for improving speaking skills. This kind of activity must be carefully prepared by the teacher: the goals are clearly set, groups or small groups are arranged, tasks are given (to share ideas, to find a solution to a problem, to agree/disagree with the main idea, to draw a conclusion). Students in groups express their attitude to the problem, defend their viewpoint, discussing it, agree or disagree with the viewpoints of their opponents, justify their statements, make their conclusions. The teacher

should carefully choose the topic for discussion (Introduction to Teaching, 2008). The discussion will be hot when the topic is disputable and there is some kind of competition between the groups. Teaching students to substantiate their arguments taking into account various nuances develops critical thinking and greatly improves students' speaking skills.

Conducting interviews by various students on a given topic with previously prepared questions (by a teacher, by a student as a home task) is an efficient way to master their communication skills.

Role plays and simulations are very important speaking activities because students do not speak for themselves but play roles. This eliminates psychological barriers, encourages them to speak and motivates them to take responsibilities. Therefore, it simplifies the whole process of communication. It is essential that students are interested in and identify themselves with the characters they play (Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика).

For successful performance of all these activities by students, the teacher must carefully prepare all necessary material, provide students with variety of tasks, visual aids and, essentially, get students ready to this kind of work by previous training vocabulary and grammar patterns through doing preparatory exercises. All students should be involved in discussion, motivated to speak, and encouraged to dispute, share their ideas, substantiate their points of view. During discussion the teacher minimizes his/her interfering into the process, does not interrupt the student by constant correcting mistakes. At the end of discussion or another activity the teacher draws a conclusion, singles out some typical mistakes, praises the students who were the most successful.

LITERATURE

Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика (2013). С. Ю. Ніколаєва (ред.). К.: Ленвіт.

Introduction to Teaching (2008). Oxford University Press.

Parrott, M. (1996). *Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development.* Cambridge: Cambridge University Press.

А. Я. Коломієць, Т. Г. Клименченко
Сумський національний аграрний університет

ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сьогодні життя висунуло перед суспільством такі завдання, які в силу особливої їх новизни, особливих вимог, що пропонуються фізичними якостями людини, може вирішити тільки молодь.

В умовах науково-технічної революції потрібне постійне вдосконалення професійної підготовленості фахівців, яке не припиняються. Саме тому перед суспільством зараз найбільш актуально стала задача створення єдиної системи безперервної освіти, з якою пов'язана і сама перебудова вищої освіти (Рибалко, Гвоздецька, Прокопова, 2016).

У наш час суспільство висуває перед вищою школою задачі, пов'язані з вирішенням основного протиріччя між зростаючими вимогами

до психофізіологічної активності студентів з одного боку, і низьким рівнем їхнього здоров'я, і зокрема рухової активності з іншого, – що є обмежуючим фактором підвищення функціональних можливостей організму (Рибалко, Хоменко, Козерук, Ващенко, 2017).

Актуальність обраної теми пояснюється ще й тим, що в процесі реалізації безперервної освіти особлива увага звертається на те, що навчання повинне спиратися на власну активність особистості, тобто на конкретну людину, яка вступає в життя, тому необхідно, насамперед, її навчити вчитися. Це вміння повинно стати фундаментальною якістю особистості поряд із первинними орієнтованими й поведінковими навичками. Настільки ж кардинально змінюються й функції педагогів фізичного виховання. Викладач, у буквальному розумінні цього слова, перетворюється на організатора пізнавальної діяльності тих, кого навчає. Відкритий, орієнтований на майбутнє характер навчання здобуває специфічний зміст і властиві йому методи навчання. У результаті закладається базис для переходу від школи пам'яті до школи думки та творчості, саморозвитку людини (Ліфінцев, Харченко, Рибалко, 2017; Харченко, Хоменко, Красілов, Рибалко, 2019).

Успіх справи багато в чому залежить від того, яким чином і як швидко викладач зможе пробудити у вихованців інтерес до неї. А пошук «ключа», підходу до студента вимагає все тієї самої індивідуалізації навчання, від якої у свій час з причини масовості в підготовці кадрів відмовилися заклади вищої освіти (Рибалко, Гриб, Клименченко, 2017).

Центр ваги в освітньому процесі повинен бути переміщений із традиційних пасивних форм навчання на активну творчу роботу, а це вимагає від педагогів психологічної та методичної перебудови.

У педагогічній літературі (Куртова, П. Рибалко, А. Красілов, 2018; Ліфінцев, Харченко, Рибалко, 2017; Рибалко, Хоменко, Козерук, Ващенко, 2017); Харченко, Хоменко, Красілов, Рибалко, 2019) підкреслюється, що професійне самовиховання студентів у навчально-пізнавальному процесі повинно спиратися на вчення про цілеспрямований перетворюючий характер діяльності людини, оскільки саме діяльність є найважливішою умовою та засобом розвитку особистості людини.

Усе це стосується і сфери фізичного виховання. Якщо серйозно ставити задачу загальнодержавного навчання здоровому способу життя, навчання «здоров'ю» то воно повинно бути новаторським, ефективним, а результати довгостроковими. Особлива роль при цьому приділяється оптимальній руховій активності, для досягнення якої необхідна цілком визначена, цілеспрямована, свідома діяльність (Рибалко, Гвоздецька, Прокопова, 2016; Рибалко, Гриб, Клименченко, 2017).

Специфіка діяльності як педагогічного явища полягає в тому, що в педагогічному процесі існують два суб'єкти – студент і викладач. В освітньому процесі виявляється взаємозв'язок структурних компонентів спільної діяльності викладача та студента; мети, мотивів, змісту, способів

діяльності, результатів. У цілеспрямованому визначенні цих зв'язків у освітньому процесі розглядуються шляхи формування активності студента (Рибалко, Гвоздецька, Прокопова, 2016).

Спільна діяльність викладача та студента вимагає певних педагогічних умов, за яких у студента безупинно процесуально виробляється необхідна, індивідуально прийнятна потреба у своєму фізичному самовдосконаленні.

Таким чином, педагогічні умови формування фізкультурно-оздоровчої активності, не будучи компонентами виховного процесу, входять у педагогічну систему й визначають ефективність її функціонування. Ми вважаємо, що ця система повинна сприяти реалізації світоглядного потенціалу навчальної дисципліни «фізичне виховання» у ЗВО. Органічне поєднання знань студентів про необхідність фізкультурно-спортивних занять із конкретною участю в них і буде доказом єдності слова та справи, єдності ідеї та способу життя. Втілення цього принципу в освітньому процесі й буде педагогічною умовою формування свідомого ставлення до фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Наступною умовою, що забезпечує активізацію діяльності студентів, вважаємо особистісно значиму фізкультурно-оздоровчу діяльність, що повинна бути не нав'язаною ззовні, а спиратися на реальні інтереси й потреби студентів. Суспільну значимість фізкультурно-оздоровчим заняттям студентів додасть усвідомлення того, що ці заняття можуть і належні сприяти більш успішному оволодінню професійною майстерністю за час навчання у ЗВО, в період підготовки до майбутньої трудової діяльності. Отже, впровадження професійної спрямованості у фізичне виховання студентів є необхідною умовою їхньої активізації. І нарешті, важливо, щоб теоретичні знання студентів не залишалися на «словесному» рівні, а організаційно й цілеспрямоване втілювалися в освітньому процесі. Впровадження зазначених педагогічних умов у освітній процес пов'язано з переосмисленням традиційної постановки фізичного виховання.

Виховання активної особистості студента – головний орієнтир у діяльності закладів вищої освіти. Фізичне виховання, яке є складовою частиною загальної системи творіння й виховання майбутніх фахівців, покликане сприяти формуванню гармонійно розвиненої особистості.

Оптимальний фізичний розвиток і підготовленість – міцне здоров'я та працездатність студентів складають основу творчого ставлення до оволодіння професійною майстерністю. Між тим, дослідження минулих років показують, що потреба фізичного вдосконалення в значної частини студентів несформована, вони не усвідомлюють значимості здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

Гвоздецька, С. В., Рибалко, П. Ф., Прокопова, Л. І. (2016). Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (57),* 340-347.

Куртова, Г., Рибалко, П., Красілов, А. (2018). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4,* 100-111.

Ліфінцев, І. Д., Харченко, Р. М., Рибалко, П. Ф. (2017). Подолання причин індиферентного ставлення студентів до фізкультурно-спортивної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 149,* 46–50.

Рибалко, П. Ф., Хоменко, С. В., Козерук, К. В., Ващенко, О. І. (2017). Залучення студентської молоді до здорового способу життя під час занять в позааудиторний час. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 149,* 63–67.

Рибалко, П. Ф., Гриб, Т. О., Клименченко, Т. Г. (2017). Проблеми і шляхи підвищення ефективності фізичного виховання у вищому навчальному закладі не фізкультурного профілю. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації, 1,* 217–221.

Харченко, Р., Хоменко, С., Красілов, А., Рибалко, П. (2019). Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 5, 183–195.

Л. В. Корж-Усенко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
О. Л. Сидоренко
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА КОРДОНОМ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

Унікальним феноменом в історії освіти є досвід функціонування української вищої школи за кордоном, становлення якої пов'язане з приватною та громадською ініціативою представників еміграції після втрати української державності (1917–1921 рр.), скасування українських кафедр у Львові і Чернівцях, що опинилися в складі Польщі, та ліквідації українських університетів СРСР. Центральним осередком української освіти, наукового й культурного життя в екзилі став Український Вільний Університет (УВУ), що у 2021 році буде відзначати свій 100-річний ювілей. Це був спільний проєкт учених і митців: «Союзу українських журналістів і письменників» (під керівництвом В. Кушніра та О. Олеся), Українського соціологічного інституту (на чолі з М. Грушевським), «Українського товариства прихильників освіти» (голова С. Дністрянський). Вибір моделі «вільного університету» як недержавного закладу викликала гострі дискусії серед учених, прибічників традиційної або інноваційної освітніх парадигм. «Новатор» М. Грушевський прагнув демократизації вищої школи, наділеної максимумом академічної свободи та автономії (скасування цензури щодо викладачів і студентів, варіативність змісту освіти, незалежність структурних підрозділів), а «консерватор» О. Колесса орієнтувався на підготовку національної еліти з урахуванням класичних європейських зразків та утвердження рівноправності УВУ серед європейської університетської спільноти. Хоча перемогла аргументація О. Колесси, проте

студентоцентричну модель М. Грушевського з вільним вибором форм навчання, курсів і тем проєктів відповідно до інтелектуальних запитів слухачів було реалізовано Українським соціологічним інститутом у Відні (згодом у Празі). Зазначимо, що елементи останньої практикувалися в США, проте були своєрідним ноу-хау для Європи.

У процесі створення університету «жертв національної катастрофи» доленосне значення мав внесок О. Олеся (Кандиби), якому довелося віддати під заставу весь наклад своїх книг. Заснований у 1921 році у Відні, а за півроку перенесений до Праги, УВУ став своєрідним інтелектуальним ядром для цілої мережі вищих шкіл та наукових товариств. Так, за участі інтелігенції УВУ й підтримки Українського громадського комітету засновано Український високий педагогічний інститут імені М. Драгоманова з гімназією і матуральними курсами, Українську студію пластичного мистецтва в Празі, Українську господарську академію в Подебрадах, де до викладання залучалися вчені УВУ. Український університет став базою для наукових товариств різного профілю, гордістю яких були академіки та професори Д. Антонович, І. Горбачевський, С. Дністрянський, Д. Дорошенко, О. Колесса, С. Смаль-Стоцький. Порівняльний аналіз показує, що навіть більш чисельній і матеріально забезпеченій російській діаспорі не вдалося створити вищої школи, подібної до УВУ за тривалістю й масштабністю діяльності, що свідчить про здатність українських інтелектуалів до самоорганізації, консолідації та продукування оригінальних освітніх зразків у інокультурному середовищі.

Метою УВУ було визнано «творчу позитивну працю» для служіння науці й культурі рідного народу, підтримку зв'язків з усім науково-культурним світом. Компаративний аналіз розвитку освіти в СРСР і країнах Європи показує, що порушення прав академічної свободи та автономії, посилення централізації, уніфікації, русифікації, ідеологізації в радянській вищій школі, практика масових репресій не сприяли самореалізації учасників освітнього процесу, негативно позначалася на стані науки й освіти. Водночас УВУ засвідчив тенденції до поєднання елітарності та егалітарності, полікультурності та національної спрямованості освіти; дотримання соціальної, гендерної та національної рівності. Публічні лекції викладачів УВУ, яскраві культурні акції, історичні, мистецькі, книжкові виставки, відкриті засідання факультетів і наукових товариств із дискусіями збирали сотні зацікавлених осіб, забезпечуючи інформування широкої громадськості про Україну та зміцнення її позитивного іміджу.

Українську вищу освіту в повоєнній Німеччині представляла ціла мережа створених або відновлених закладів у американські зоні окупації: Український вільний університет, Богословсько-педагогічна академія та Українська економічна висока школа в Мюнхені, Український технічно-господарський інститут в Регенсбурзі – Мюнхені (на основі Української господарської академії в Падебрадах), Інститут живих мов у Аугсбурзі. Проте тільки трьом із зазначених вищих шкіл вдалося домогтися визнання

дипломів, що позначилося на їх статусі та розвитку в цілому. На думку відомого історика, професора Н. Полонської-Василенко, Український вільний університет дав імпульс до створення вільних університетів (приміром Балтійського Університету в Гамбурзі, Німецького вільного університету в Берліні), а також за визначенням професора й ректора УВУ Р. Смаль-Стоцького став попередником Університету вільної Європи у Страсбурзі, призначеного для зміцнення академічної та політичної свободи в європейському просторі. При цьому матеріально потужніші заклади (як Балтійський університет, Німецький університет у Празі, Міжнародний університет для переміщених осіб, створений у Мюнхені адміністрацією Організації Об'єднаних Націй для допомоги й відбудови), діяли не тривалий час – на відміну від УВУ.

Загалом, попри невизначеність становища й матеріальну скруту української емігрантської громади, відкритість до продовження академічних традицій і здатність до продукування перспективних інновацій засвідчує потенціал УВУ та інших вищих шкіл виступати в якості об'єкта та суб'єкта транснаціонального науково-освітнього простору на основі збереження національної ідентичності та активізації міжкультурної співпраці.

О. Б. Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ А. С. МАКАРЕНКА В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Діяльність А. Макаренка на сучасному етапі осмислюється по-новому. Здобутки виховної системи видатного науковця є незаперечними, а соціально-педагогічні ідеї актуальні особливо на сучасному етапі, оскільки сьогодні гостро відчуваються соціальні й освітні проблеми суспільства.

Нас цікавить ефективність використання досвіду виховання молоді Антоном Семеновичем Макаренком на сучасному етапі розвитку суспільства. Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує метод «вибуху», який А. Макаренко назвав центральним питанням педагогіки перевиховання й описав його, використовуючи досвід своєї педагогічної діяльності. Сутність цього методу полягає в тому, що він здійснюється в реальних умовах, впливаючи на самопочуття особистості, загострює позитивні й негативні переживання. Частота використання цього методу залежить від професіоналізму вихователя, оскільки «вибухає» не внутрішній світ особистості в цілому, а її зіпсовані відносини із суспільством і колективом. «Вибух» передбачає доведення до межі конфлікту особистості з колективом, при цьому чітко ставиться альтернатива: змінитися, щоб стати повноцінним членом колективу, або піти з нього, щоб стати об'єктом насмішок з боку колективу. Використовуючи «вибух» у підлітковому середовищі важковиховуваних особистостей, педагог помітив, що переживання набуває внутрішнього сенсу, це «катастрофа всередині себе». Приголомшений бурею

почуттів, підліток впадає в стресовий стан, руйнуючи негативні стереотипи, знищуючи зв'язки між окремими елементами важковиховуваності. В цей час виникають сприятливі передумови для ефективного впливу інших методів перевиховання (Прохорня, 2013).

Особливостями міжособистісного спілкування учнівського середовища на сучасному етапі розвитку суспільства є тенденція до розширення, загострення, зростання емоційного напруження, неприязні й агресії відносно іншої сторони конфліктної ситуації, погіршення комунікації, використання неприпустимих дій, що суперечать моральним нормам і правилам поведінки, застосування психологічного чи фізичного насилля, цькування. Тому вчитель-професіонал сьогодні має бути готовим до попередження та розв'язання конфліктних ситуацій в учнівському середовищі. Вважаємо, що одним зі шляхів розв'язання таких проблем є володіння вчителем методикою використання методу «вибуху», враховуючи особливості сучасного освітнього середовища.

Цей метод не можна віднести ні до заохочення, ні до покарання. Його своєрідність у тому, що він сприяє стимулюванню позитивної діяльності особистості вихованця, і може використовуватися для гальмування його негативних якостей.

А. Макаренко писав: «Цей метод триває та розгортається далі в усій моїй системі» (Макаренко, 1958). Метод «вибуху» надзвичайно ефективний тоді, коли він відбувається в дитячому колективі, за умови вмілого педагогічного керівництва, коли поведінка вихованця настільки хибна, що в його вчинках негативне явно переважає.

Метод «вибуху» ґрунтується на таких прийомах впливу: нагнітання негативних переживань до межі (на цій основі виникає невдоволення собою, своїм життям); доведення до абсурду негативної лінії поведінки особистості, коли власні недоліки стають причиною неприємностей; зіткнення власного ідеалу з ідеалом справжньої людини для переконання у помилковості своїх поглядів; створення таких умов, за яких відбувається зіткнення позитивних і негативних якостей вихованця, коли починається непримиренна внутрішня боротьба мотивів.

Метод «вибуху» слід використовувати тоді, коли потрібно знищити гострі конфліктні відносини між особистістю та колективом, що є причиною руйнування емоційної рівноваги та нормальної життєдіяльності колективу. «Вибух» – це протест, вимога, висунуті колективом, що має надзвичайно потужне емоційне забарвлення. Він необхідний для того, щоб здійснити миттєвий вплив, який змінює бажання та прагнення особистості, змушує її переосмислити свої мотиви та вчинки. Вимога, висунута всім колективом, унеможливлює розвиток протистояння, повністю вирішує конфліктну ситуацію і не створює інших. Вона не повинна спричиняти фізичного чи морального страждання, її сутність полягає в іншому – усвідомленні своєї помилки. Рішучий протест колективу й сильне внутрішнє переживання індивіда, спричинене емоційним вибухом, знищують деструктивність у

поведінці, сприяють переосмисленню особистістю свого «Я» та руйнуванню негативних внутрішніх уявлень і переконань. Важливими функціями, які виконує «вибух», є зняття напруження у відносинах, припинення розгортання конфліктної ситуації деструктивним шляхом, відновлення комунікації та міжособистісної взаємодії, створення передумов для виховання особистості (Прохорня, 2013).

Усі ці особливості використання зазначеного методу ми намагаємося враховувати під час створення відповідних педагогічних ситуацій у підготовці майбутніх педагогів. Студентам спочатку пропонуються такі ситуації в готовому вигляді, а згодом задача ускладнюється, і студенти отримують завдання самостійно змоделювати педагогічні ситуації, де доцільно було б використати метод «вибуху». При цьому вони пропонують свій варіант його використання й обґрунтовують доцільність.

Необхідно усвідомлювати, що метод «вибуху» варто використовувати з урахуванням індивідуального підходу до особистості й у поєднанні з іншими методами виховання, які забезпечують розвиток і становлення особистості в колективі. А. Макаренко ніколи не розглядав один метод, яким би він не був дієвим засобом, якщо цей метод був відірваний від цілісної системи виховання особистості та наголошував на тому, що один і той самий метод у різних умовах може мати неоднаковий результат (Макаренко, 1984).

Ми намагаємося сформувати в студентів розуміння того, що успішність методу «вибуху» залежить від ефективного управління учителем учнівським середовищем. Управління, яке спрямоване на розв’язання поставлених перед учнівським колективом завдань, передбачає формування, розвиток і згуртування цього колективу, який створює позитивний соціально-психологічний клімат, що сприяє продуктивній спільній діяльності.

Таким чином, вважаємо, що метод «вибуху», як емоційно насичений психолого-педагогічний вплив, спрямований на конкретного індивіда, може використовуватись у сучасному учнівському середовищі з метою спричинити сильне внутрішнє переживання особистості, на основі якого відбувається критичне сприйняття, переосмислення й усвідомлення своїх вчинків, що створює сприятливі передумови для перевиховання особистості.

Щоб використання виховних можливостей зазначеного методу було ефективним, необхідно готувати до цієї діяльності майбутніх педагогів ще під час навчання в педагогічному університеті.

ЛІТЕРАТУРА

Макаренко, А. С. (1984). *Педагогические сочинения*: в 8 т. М.: Педагогика, 1984.

Макаренко, А. С. (1958). Цель воспитания. В *Соч.*: в 7 т. М.: Изд-во АПН РСФСР.

Прохорня, Л. А. (2013). Педагогічна спадщина А.Макаренка: метод «вибуху» як засіб розв’язання міжособистісних конфліктних ситуацій в учнівському середовищі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 29 (82),* 73 – 76.

А. К. Куліченко
Запорізький державний медичний університет

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У АМЕРИКАНСЬКІЙ МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ XXI СТОЛІТТЯ

З початку інноваційної діяльності в американській медичній освіті минуло 110 років. Увесь цей час взірцем була так звана «модель Гопкінза», на яку запропонував орієнтуватись у 1910 р. А. Флекснер. Однак, на початку XXI ст., що став свідком невпинного розвитку науки й техніки, виникло питання про доцільність «моделі Гопкінза» для майбутнього американської медичної освіти. У зв'язку з цим запропоновано багато підходів у освітньому процесі, навколо яких тривають жваві дискусії. До таких підходів належить компетентнісний – одна з ключових інновацій сучасної освіти.

Зазначимо, що компетентнісний підхід не є новим у освітньому просторі. Проте його імплементація в медичну освіту має на меті підготувати майбутнього лікаря, готового до сміливих і серйозних викликів часу.

У 2005 р. Т. Лоулі, Дж. Сакстон та М. Джонз зазначили, що для США «парадигмою медичного працівника минулого століття (XX ст. – А. К.) була індивідуальна суперзірка, «потрійна загроза». Парадигма цього самого століття (XXI ст. – А. К.) зосереджена навколо зоряного гравця команди, того, хто очолює міждисциплінарні групи спеціалістів, цінує й поважає її членів, надихає інших робити те саме. Тож необхідно переосмислити й підтвердити роль медичних професійних шкіл як осередків відповідальності, авторитета й лідерства під час безперервної освіти та підготовки медичних кадрів» (Lawley, Saxton, Johns, 2005, с. 316).

Хоча Т. Холт та Е. Віліє стверджують, що «*починаючи з 1990-х* (курсив наш. – А. К.), відбувалися поступові реформи як відповідь на соціальні тенденції… <…> Зміни в медичній освіті було націлено на:

– застосування студентоцентричних викладацьких і навчальних підходів за допомогою дискусій у малих групах та самостійного навчання через вплив аспектів охорони здоров'я, що вказували на потреби суспільства;

– використання експериментального навчання в певних спільнотах, для того, щоб студенти краще зрозуміли умови життя різних прошарків населення, а не лише лікували пацієнтів із певними хворобами в лікарнях;

– застосування інформаційно-комунікаційних технологій із метою отримання нової інформації, яку додавали до доказової бази даних професійної діяльності;

– трансформацію навчального плану (Holt, Wylie, 2010, с. 88–89).

Також важливим є навчання за допомогою досвіду; спільне навчання; роль медичного працівника-професіонала як педагога у відносинах типу «викладач – студент» для забезпечення покращення стану здоров'я населення (Holt, Wylie, 2010, с. 89).

За словами С. Вартмана: «Медична освіта знаходиться на роздоріжжі. Перед викликами, з одного боку, науки й техніки, з іншого – соціальних змін, навчальний план усе більше й більше перебуває поза одночасним поєднанням нових потреб у змісті навчання й медичної практики. Шлях до значних освітніх реформ є важким – через різні чинники, зокрема глибоко вкорінену систему цінностей, природний опір змінам і процес акредитації. Навіть саме визначення того, що означає бути професіоналом змінюється зі змістовно прихованим значенням для майбутньої ролі лікаря та священно-недоторканих відносин пацієнта з лікарем» (Wartman, 2019, с. 1412).

Завданням американської медичної освіти XXI ст. є визначення компетентностей, необхідних для лікаря нового покоління, який би міг надати якісну допомогу в складній ситуації; розроблення методів для точної та адекватної оцінки компетентностей; максимальне сприяння всебічному та змістовному навчанню майбутніх лікарів (Levine, Cayea, 2015, с. 1241). Тож компетентнісний підхід у медичній освіті США є актуальним у площині окреслених питань.

Компетентнісний підхід у медичній освіті (competency-based medical education) – це орієнтація освітнього процесу на підготовку майбутніх лікарів до практики, яка націлена на розвиток їх здібностей та організована навколо компетенцій, виокремлених у результаті аналізу потреб суспільства й пацієнта. Цей підхід применшує значення традиційного навчання й зосереджує більшу увагу на відповідальності, гнучкості та студентоцентризмі (Frank, Mungroo, Ahmad, Wang, De Rossi, Horsley, 2010, с. 636).

Якщо порівняти компетентнісний підхід у медичній освіті з традиційним навчанням, то, на думку Ш. Росс, К. Гауєр та Е. ван Мелле, перший має такі переваги:

– заснований на доказових діях і спирається на багатьох теоріях і підходах як у медичній освіті, так і поза нею для досягнення заздалегідь визначених результатів навчання;

– навчання є максимально індивідуальним, що дозволяє студентам зосередитися на покращенні знань у обраних галузях, щойно буде продемонстровано компетентності, або додаванні часу, якщо це потрібно для прояву компетентностей;

– головним є те, що робить студент;

– відносини між студентом та викладачами є однією з важливих складових на шляху до опанування компетентностей;

– навчальний досвід контролюється індивідуальним прогресом;

– аналіз та самоконтроль продовжують бути важливими під час безперервного професійного розвитку (Ross, Hauer, Van Melle, 2018).

Отже, компетентнісний підхід у американській медичній освіті XXI ст. має на меті підготувати спеціалістів, які змогли б відповідати нагальним вимогам часу й надавати якісну медичну допомогу. У контексті компетентнісного підходу студенти-медики повинні опанувати такі

компетентності, як професійне спілкування, робота в команді, догляд за пацієнтами, надійність, стійкість до стресових ситуацій, здатність до вдосконалення, критичне мислення, гнучкість тощо.

ЛІТЕРАТУРА

Holt, T., & Wylie, A. (2010). Health Promotion in curricula: levels of responsibility and accountability. In A. Wylie, T. Holt (Eds), *Health Promotion in Medical Education: From Rhetoric to Action* (pp. 87–90). Florida, Boca Raton: CRC Press.

Frank, J. R., Mungroo, R., Ahmad, Y., Wang, M., De Rossi, S., Horsley, T. (2010). Toward a definition of competency-based education in medicine: A systematic review of published definitions. *Medical Teacher*, 32, 631–637.

Lawley, T. J., Saxton, J. F., Johns, M. M. (2005). Medical education: time for reform. *Transactions of the American Clinical and Climatological Association, 116,* 311–320.

Levine, R. B., Cayea, D. (2015). Defining and Assessing the 21st-Century Physician in Training. *Journal of General Internal Medicine, 30,* 1241–1242.

Ross, S., Hauer, K., Van Melle, E., (2018). Outcomes are what matter: Competency-based medical education gets us to our goal. *MedEdPublish, 7, [2],* n. p. Retrieved from: https://www.mededpublish.org/manuscripts/1561.

Wartman, S. A. (2019). The empirical challenge of 21st-century medical education. *Academic Medicine, Vol. 94, No. 10,*1412–1415.

М. О. Лазарєв
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
О. М. Лазарєва
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В ІННОВАЦІЙНІЙ ОСВІТІ

У доповіді коротко викладено результати теоретико-експериментального дослідження, присвяченого розробці на засадах інноваційної евристичної освіти цільових, змістових і технологічних компонентів професійної підготовки сучасного педагога – дослідника та творця. Зазначені компоненти тісно та взаємозалежно пов’язані між собою та складають єдину систему евристичної освіти, спрямованої на успішну професійно-творчу самореалізацію особистості педагога.

Цільовий компонент дослідження – основоположна складова профосвіти – включає результат розробки провідної мети й завдань підготовки в університеті майбутнього педагога-гуманітарія, які відповідають загальнодержавним стратегіям, визначеним в Законах України про вищу та середню освіту, у відомчих документах і наукових працях вітчизняної та зарубіжної інноваційної педагогіки. У проведеному дослідженні загальні стратегії національної освіти набули необхідного розвитку в уточненні й конкретизації мети та змісту професійної підготовки педагога-гуманітарія, її діагностичної складової, у знаходженні та визначенні досягнутих рівнів реалізації сутнісних сил фахівця, у розробці та здійсненні умов їх становлення.

Професійно-творча самореалізація майбутнього педагога в сучасному інформаційному, постнекласичному, непередбачуваному суспільстві визначається й обґрунтовується нами як основна мета його педагогічної та фахової підготовки. Така самореалізація відзначається насамперед набуттям духовного, професійного й фізичного здоров'я – стабільної гуманістичної, людиноцентрованої спрямованості, достатнього рівня професійно-творчої самостійності, самоорганізації, самоконтролю, необхідних для формування основних педагогічних і фахових компетентностей. Це найбільш вирішальні, інтегровані якості педагога-професіонала (що підтверджено експериментальними даними й широким опитуванням молодих і досвідчених учителів). Вони вперше визначаються розробленою в нашій науковій школі системою діагностики створюваних студентами конкретних освітніх продуктів (зовнішніх і внутрішніх) – зрозумілих і надійних показників динаміки професійно-творчої самореалізації.

Змістовий компонент досягнення професійно-творчої самореалізації педагога не можна здійснити в межах традиційної, передавально-знаннєвої, антидіалогічної, системи освіти. Тому дослідження базувалося на одному з варіантів інноваційної освіти – концепціях і технологіях евристичної освіти (інші її назви в зарубіжній і вітчизняній педагогіці: пізнавально-творча, проблемно-евристична, дослідницька, креативна тощо). Ядром евристичної освіти є різного рівня творчість освітніх суб'єктів – основна форма людської пізнавальної та професійної діяльності. Філософською, психологічною та педагогічною науками (Сократ, Платон, Н. Барбаліс, А. Маслоу, П. Фрейре, П. Коппін, В. Андреєв, Б. Коротяєв, А. Сологуб, А. Хуторською та ін.) доведено, що творчість, тобто пошукова, дослідницька, прогностична, перетворювальна, конструктивна діяльність, природовідповідна, первинна для людини, особливо для підростаючого покоління. Антипод творчості – діяльність репродуктивна (повторення, відтворення готового, заучування, користування шаблонами, алгоритмами) – вторинна, менш приваблива, додаткова до діяльності творчої, хоча в певних межах необхідна. Варто зважити на те, що тільки творчість у будь-якій справі породжує вищі якості в людині – духовне натхнення, кмітливість, уяву, захопленість «сродною» працею, критичне та креативне мислення. У здійсненому дослідженні евристична діяльність (основа евристичної освіти) реалізовувалася різними за наростаючою складністю видами пізнавальної та професійної творчості:

1) **евристично-пошукова** діяльність (знаходження нової інформації, ідентифікація нових знань);

2) **перетворювальна (реконструктивна)** діяльність (визначення сутнісних елементів матеріалу, його скорочення або розгортання, систематизація, узагальнення тощо);

3) **конструктивна** діяльність (створення нового продукту з відомих, або частково змінених елементів);

4) **креативна** діяльність як найвищий рівень творчості (створення нового для суб'єкта освіти продукту за всіма його параметрами: прогноз,

мета, завдання, засоби, механізми та способи діяльності, узагальнення й висновки, здійснення діагностики та об'єктивної оцінки якості, знаходження перспектив подальшого вдосконалення створеного продукту).

Такі види евристичної діяльності характерні для всіх складників університетської освіти педагога: теоретичної підготовки (лекції, семінарі, наукові доповіді, участь у наукових конференціях), практичної роботи майбутнього фахівця (практичні, лабораторні заняття, колоквіуми), для навчальної та виробничої практики. Тому ці види професійної підготовки будувались у дослідженні за допомогою нових евристичних технологій, які складають наступний компонент професійної підготовки.

Технологічний компонент, розроблений і випробуваний у дослідно-експериментальній і практичній освітній роботі, є цілісною системою індивідуальних, групових і колективних способів і механізмів евристичної діяльності, спрямованих на пізнавально-творчу та професійно-творчу самореалізацію, тобто на становлення здатності активного й самостійного здобування, перетворення й застосування знань, умінь, навичок, формування духовних цінностей (пізнавально-творчої самостійності, гуманності, моральної, фізичної, інтелектуальної, діалогової культури тощо).

У доповіді зосереджено увагу в основному на технологіях евристичної освіти, створених і вдосконалених у нашій науковій школі протягом останніх десятиліть.

Технологія евристично-модульного навчання – найбільш об'ємна, інтегральна освітня метатехнологія. Її сутність у тому, що модульна модель навчання, розроблена відповідно до кредитно-модульної парадигми освітнього процесу у вищій школі, наповнюється більшою мірою евристичними видами діяльності викладача та студентів – пошуковими, конструктивними, креативними. Об'єднуючим центром евристично-модульної технології, який зрештою стягує в єдиний вузол різні види освітньої діяльності, виступає пізнавально-творча діалогова взаємодія викладача та студентів. У свою чергу, зазначена метатехнологія складається з ряду інших технологій, створених і випробуваних дослідниками нашої наукової школи й лабораторії інноваційних освітніх технологій. Серед них лекції прямої дії із застосуванням широкого кола здобутих студентами сучасних джерел друкованої та аудіовізуальної інформації; технологія поглиблення й удосконалення теоретико-професійних знань (слідами щойно проведеної лекції прямої дії) під час творчого колоквіуму в малих творчих групах; технологія презентації, захисту й удосконалення до високого рівня професійно спрямованих проєктів; педагогічна практика в евристичній освіті як система проєктно-дослідницьких студій учителів-майстрів і студентів; технологія навчання студентів і школярів запитальній діяльності – епіцентру сучасного діалогу.

Зазначені та інші технології інноваційної, зокрема, евристичної освіти, мають на меті досягнення головного в підготовці майбутнього педагога – готовності до професійно-творчої самореалізації в роботі з дітьми й

самостійних дослідженнях. Готовність до такої самореалізації сутнісних творчих сил відбувається найуспішніше тоді, коли технології сприяють головному – створенню особистістю й захисту власно обраних освітніх продуктів. А якість такого продукту, як уже зазначено, і є надійним і всім зрозумілим показником розвитку провідної якості людини – динаміки здібностей до самореалізації її духовного та професійного потенціалу. Тому цінити та оцінювати студента – найбільшу надію нашого суспільства – варто не за запам'ятованим чи забутим знанням, а за якістю обраного та створеного ним особисто на основі провідних знань значимого для нього професійного продукту. Саме це грунтовно й на багатьох прикладах підтвердило наше дослідження, яке триває вже більше 10 років.

ЛІТЕРАТУРА

Коротяев, Б. И. (2006). Учение – процесс творческий. *Избр. пед. соч-я.* Т. 2. Луганск: Альма-матер, сс. 3–183.

Лазарєв, М. О. (2016). *Педагогічна творчість*. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка.

Лазарєв, М., Нефедченко, О. (2018). Професійна підготовка майбутнього педагога в контексті сучасної евристичної освіти. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 31 (41),* 84–91.

Лазарєв, М., Лазарєва, О. (2018). Особливості і компоненти евристичної освіти у професійній підготовці майбутнього педагога. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 30 (40),* 53 – 59.

Лозова, В. І. (2000). *Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів*. Харків: «ОВС».

Нефедченко, О. (2019). Розвиток концепцій і технологій евристичної освіти у зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці. *Пізнавально-творча і професійна самореалізація особистості в евристичній освіті*: монографія. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, сс. 39 – 60.

I. S. Levenok
Sumy State Pedagogical University
named after A.S. Makarenko

INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION: INNOVATIVE STRATEGY IN STUDY PROCESS OF FOREIGN STUDENTS

According to the information of Ukrainian State Center of International Education, 75605 foreign students from 154 countries study in Ukraine (Statistics of 2018 year) (Ukrainian State Center of International Education). Obviously, international relations between universities became expanded nowadays.

Having analyzed the works of Ukrainian scientist A. Sbruieva on this topic, we revealed, that the process of internationalization in the European Union has started long ago. The European Union adopted many documents concerning internationalization, such as "The role of the universities in the Europe of knowledge)", 2003 p.; "Mobilizing the brainpower of Europe: enabling higher education to make its full contribution to the Lisbon Strategy)", 2005. The final step in strategy for internationalization was the document "European Higher

Education in the world" (July 11, 2013), with arguments about internationalization efforts on European, national and institutional level (Sbruieva, 2013).

Many foreign researches highlight benefits of internationalization in higher education, such as: "improved academic quality, internationally oriented students and staff, and national and international citizenship for students and staff from underdeveloped countries. For developed countries, revenue generation and brain gain are potential benefits" (Tahira Jibeen, Masha Asad Khan, 2015). The same group of researchers pays attention to the negative factors of internationalization. "Quality assurance is another main problem as many objections have been raised regarding the low standard of the international higher education programs. As the quality of education is at serious risk, it deserves great attention that providers, programs, credits, and qualification must be recognized at national and international levels. The other issues related to internationalization of education include registration, licensing and recognition by the sending or the receiving countries. It has been found that many countries do not have the rigid systems to register or assess out of country providers making monitoring of their activities difficult" (Tahira Jibeen, Masha Asad Khan, 2015).

The main priority for Ministry of Education and Science of Ukraine is improving conditions and quality of education for foreign students. For necessity of ensuring high level of education, in particular higher education, the attention is accented in the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021, the Strategy for the Reform on Higher Education in Ukraine until 2020 (project), the Concept for the Development of Education in Ukraine for the period 2015-2025 (project).

The internationalization in higher education and adaptation of foreigners to a new socio-cultural environment depends on many factors. For example, for better intercultural co-operation, it is necessary to continue providing practice of formation mixed groups, where Ukrainian and foreign students study together. This can help foreigners to avoid many problems concerning adaptation, socio-cultural interaction and better internationalization. "According to the research, which was held among the foreign students of the first year of study at Medical Institute of Sumy State University, it is revealed that knowledge of cultural values, norms, traditions from respondents are fragmentary. They have high emotional and communicative tensions. The contacts with the new socio-cultural environment are often limited. Bilingual environment that dominates in communication and the language of mass-media make some difficulties for foreigners in Ukraine" (Semenog, Levenok, 2017).

Finally, we may conclude, that in higher education for foreign students and for teaching staff internationalization means collaboration and openness. We agree with scientists, that Ukraine must be more active in implementation the national strategy of internationalization according to European strategy.

REFERENCES

Semenog, O., Levenok, I. (2017). Socio-Cultural Adaptation of Foreign Medic Students in Ukrainian Speaking Environment on the Basis of Modern Approaches. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE", 8 (24), 4,* 13-17.

Sbruieva, A. (2013). Internationalization of higher education: the priorities of a comprehensive strategy of the European Union. *Higher education of Ukraine,* 3, 89-95. URL*:* http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_14

Tahira Jibeen, Masha Asad Khan (2015). Internationalization of Higher Education: Potential Benefits and Costs. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), Vol. 4, No. 4,* 196-199.

Ukrainian State Center of International Education. URL*:* https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/.

Т. О. Лоза, В. В. Затилкін
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Протягом тривалого часу науковці звертають увагу на необхідність кардинальної зміни побудови освітнього процесу в закладах вищої освіти.

Сучасне українське суспільство вважає пріоритетним особистий підхід до процесу професійного формування майбутніх спеціалістів різного напряму спеціальностей. Ці заходи передбачають розвиток особистісних професійно важливих умінь та формування стратегії професійної поведінки, а саме – оволодіння практичним професійним досвідом, набуття професійних навичок, самовдосконалення, професійне мислення.

На сучасному етапі розвитку економіка України особливо гостро потребує здорових фахівців, здатних працювати активно, зацікавлено, з високою професійною майстерністю та високим рівнем конкурентоспроможності.

Процес професійного розвитку майбутнього фахівця слід розглядати як поступове набуття професійно важливих нових умінь, освоєння професійних знань.

Відомо, що професійний розвиток є важливим етапом у розвитку особистості, що характеризується поступовим формуванням професійно важливих якостей та особистим розвитком суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Однак, сучасне життя вимагає високого рівня професіоналізму від людини із значною активізацією внутрішніх ресурсів, свідомої діяльності та гармонійного розвитку.

Потреба модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах інноваційного розвитку аргументується: стратегією інноваційного розвитку України на 2010–2020 р. (2012), Закон України про вищу освіту (2014) з оновленням у 2018 р., Закону України про фізичну культуру і спорт (2015) та ін.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що за останні роки фізичний стан та здоров'я студентської молоді України значно погіршився. Більшість фахівців пов'язують це з дефіцитом рухової активності та неефективною організацією процесу фізичного виховання. Тому, Указом № 42/2016 « Про національну стратегію з оздоровчої

активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здорова нація» було спрямоване на вирішення цієї проблеми.

Необхідною умовою підвищення ефективності навчання майбутніх фахівців закладів вищої освіти (ЗВО) є формування в них готовності до обраної майбутньої діяльності, використання в освітньому процесі з фізичного виховання науково обґрунтованих інноваційних та оздоровчих технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, які стосуються фізичного виховання, показує, що в цьому напрямі працювало багато відомих вітчизняних та зарубіжних фахівців у галузі фізичного виховання та спорту.

У ЗВО важливою та необхідною складовою освітнього процесу є фізичне виховання студентів. Одним із ключових напрямів дисципліни «Фізичне виховання» є розвиток і вдосконалення рухових якостей студентської молоді. Саме ЗВО є основним місцем, де студенти за допомогою викладачів можуть долучитися до занять із фізичного виховання, розвиваючи рухові якості для майбутньої професійної діяльності.

Запорукою успішної професійної діяльності є спеціалізована професійно-прикладна фізична підготовка студентів, що забезпечує формування саме тих якостей особистості, які мають суттєве значення для майбутньої професійної діяльності Професійно-прикладна фізична підготовка – спеціально спрямоване й виборче використання засобів фізичного виховання для підготовки людини до певної професійної діяльності (Л. Пиліпей).

Відомо, що результативність багатьох видів професійної роботи істотно залежить від спеціальної фізичної підготовки, що набувається шляхом систематичних занять фізичними вправами, адекватними, певною мірою, вимогам цієї професійної діяльності та її умов до функціональних можливостей організму. Ця залежність отримує наукове обґрунтування у світлі поглиблених уявлень про закономірності впливу різних сторін фізичного й загального розвитку індивіда в процесі життєдіяльності. Досвід практичного використання цих закономірностей і призвів до становлення особливого різновиду фізичного виховання – професійно-прикладної фізичної підготовки. Однак, деякі автори у своїх дослідженнях стверджують, що в системі підготовки кадрів із різних спеціальностей, професійно-прикладна фізична підготовка не отримала належного застосування. Тому, для забезпечення й підтримки оптимального рівня спеціальної фізичної та психофізіологічної підготовленості майбутніх фахівців, науковці пропонують систематичні заняття з професійно орієнтованої фізичної підготовки.

Кожна з галузей підготовки фахівців відповідає їх психофізіологічним якостям, які визначатимуть успіх майбутньої професійної діяльності та які доцільно враховувати під час складання програм із фізичного виховання для студентів ЗВО, тобто: майбутні умови праці; режим роботи й відпочинку; специфічність професійної

втоми та хвороби; набуті навички, знання; особисті психофізіологічні якості, які необхідні для подальшої успішної професійної діяльності.

На сучасному етапі в системі фізичного виховання професійно орієнтована фізична підготовка набуває особливого значення, як соціально-економічного фактору, завдяки чому може забезпечуватися ринок висококваліфікованих фахівців. Також це буде сприяти активній адаптації молоді до складних умов трудової діяльності, забезпечуючи спеціальну фізичну готовність, та становленню високопрофесійного фахівця.

Автори розглядають вплив різних сучасних технологій на організацію фізичного виховання в закладах вищої освіти, а також вплив рухової активності на психоемоційний стан в умовах навчання, праці та побуту.

Виявлено, для того щоб фізичне виховання студентів стало діючим методом зміцнення особистого здоров'я та підвищення рівня фізичного стану, фізичної працездатності, потрібно дотримуватися загальних принципів, тобто обов'язковою умовою є регулярність занять, їх варіативність, індивідуальний підхід, урахування інтересів і вподобань студентської молоді. Крім цього, формування професійно важливих якостей студентів можливе за умови впровадження в освітній процес нових сучасних оздоровчих технологій, що, у свою чергу, сприятиме формуванню позитивної мотивації до занять із фізичного виховання, основам самостійної оздоровчої діяльності, освоєння професійних знань.

Проведений аналіз науково-методичної літератури, досвід практичної діяльності в галузі фізичного виховання та спорту закладів вищої освіти свідчить про наявність суперечливих питань, які вимагають вирішення, а саме між:

- сучасними вимогами до здоров'я, розумової та фізичної підготовленості майбутніх фахівців і реальним станом їх мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя, здатністю до виконання майбутніх професійних обов'язків;
- необхідністю узгодження форм, методів і засобів навчання у ЗВО з вимогами часу.

В. С. Локшин
Київський професійно-педагогічний
коледж імені Антона Макаренка

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Важливим аспектом у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання є система цінностей в умовах євроінтеграції.

На нашу думку, управління цінностями на рівні закладів і установ професійної освіти розширює можливості мотивації персоналу на основі ціннісних стратегій. У 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 вимірів.

Мета проведення науково-педагогічних досліджень полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах євроінтеграції. 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 й зовнішні ресурси та забезпечувати формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах євроінтеграції.

Керівники закладів та установ професійної освіти не завжди мають достатній вичерпний рівень уявлення про цінності, значущі для працівників, тому стратегія розвитку сучасних закладів освіти 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. Ідеться про цінності корпоративні, загальнолюдські, сімейно-традиційні та ключові. Ми говоримо про людські фактори, а не про матеріальну сторону справи. І цей чинник нині знаходить широке визнання в усьому світі. Цінності мають значення. Вони слугують основою для прийняття рішень і виконання дій. Цінності відповідно до рівнів розвитку впливають на підходи до управління сучасними закладами освіти 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 та складно повернути. Верстви – глибинні цінності, що, вибудовують стосунки лідера або його послідовників між собою. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання неможливе без урахування системи цінностей. Доречно розглядати ціннісні стратегії як складову професійної компетентності в умовах євроінтеграції в контексті модернізації вищої освіти.

О. І. Мармаза
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЗАСІБ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ТА УДОСКОНАЛЕННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Модернізація управління в освіті передбачає оптимізацію організаційно-управлінських структур, удосконалення технологій прийняття управлінських рішень, оновлення функцій управління, впровадження нової етики керівництва. З огляду на це, все більшої актуальності набуває самоменеджмент – спосіб самоорганізації професійної діяльності особистості, спрямований на самопізнання, саморозвиток і самовдосконалення.

Проблемі самоменеджменту в зарубіжній та вітчизняній літературі присвячені роботи таких науковців: Л. Зайверт (раціональне використання часу); М. Вудкок та Д. Френсіс (подолання власних обмежень); В. Андрєєв (саморозвиток творчої особистості); А. Хороленко (підвищення особистої культури професійної життєдіяльності); Б. Швальбе та Х. Швальбе (досягнення особистого професійного успіху); М. Лукашевич, А. Шегда, Б. Будзан пропонують ефективні технології самоменеджменту.

До переваг самоменеджменту Л. Зайверт відносить: виконання роботи з мінімальними втратами; раціональну організацію професійної діяльності; високу результативність праці; мінімум стресів, поспіху, конфліктних ситуацій; задоволення від професійної діяльності; позитивну мотивацію праці; ефективне підвищення кваліфікації; раціональне використання часу та відповідно найбільш повну самореалізацію. Одна із складових технології самоменеджменту це – тайм-менеджмент (Зайверт, 1995).

Тайм-менеджмент – це сукупність випробуваних методів роботи, які дозволяють встигати зробити більше за менший період часу. Тайм-менеджмент спрямований на підвищення ефективності використання не тільки часу, але й власних можливостей особистості для вирішення повсякденних робочих та життєвих проблем. Його не треба сприймати спрощено, як набір готових рецептів і порад. Тайм-менеджмент – це технологія самоменеджменту, спосіб самоорганізації професійної діяльності особистості, яка спрямована на самопізнання, саморозвиток та самовдосконалення.

У витоків технології тайм-менеджменту – О. Гастєв, П. Дракер, Л. Зайверт П. Керженцев, Д. Мак-Кей, Б. Трейсі, І. Халан. У подальшому тайм-менеджмент досліджували П. Берд, А. Вронський, А. Горбачов, В. Денісов, П. Дод, В. Зінченко, В. Пономаренко та ін.

Особливості використання тайм-менеджменту керівниками закладів освіти висвітлювали Н. Алюшина, О. Коваль, Н. Любченко, Г. Тимошко та ін. Однак, таких робіт замало, вони розкривають тільки окремі аспекти технології та не повною мірою задовольняють інтерес практикуючих керівників до тайм-менеджменту.

Фахівці підтверджують, що час – це такий специфічний ресурс, який в організації стоїть на одному місці з основними фондами, робочою силою, сировиною, але він має особливу специфічну властивість: його неможливо повернути (Берд, 2004; Дод, Сандхайм, 2008; Зайверт, 1995; Ткаченко, 2014).

Робочий час більшості сучасних керівників закладів освіти ущільнено до межі, робочий день ненормований, і все ж вони часто не встигають завершити всі намічені справи до заданого терміну. Як наслідок, зростає відчуття безпорадності перед лавиною проблем, яке веде до стресового стану керівника та професійного вигоряння.

Розглянемо основні фактори, що призводять до втрати часу, та шляхи їх нейтралізації (Мармаза, 2019).

По-перше, це причини, які є наслідком низького рівня організаторської діяльності керівника. До них належать безплановість роботи; погано налагоджений у закладі обмін інформацією; відсутність чіткого розподілу робіт за ступенем їх важливості.

Раціональними підходами в тайм-менеджменті є: постановка пріоритетів розвитку, декомпозиція стратегічних цілей, делегування повноважень. Зараз керівники активно використовують спеціальні комп'ютерні та телефонні програми, органайзери. Найефективніший спосіб обліку часу – це ведення записів. При використанні з цією метою комп'ютера можна скористатися програмою Visual TimeAnalyzer. За її допомогою можна заощадити час і отримати графічне зображення своєї роботи.

По-друге, причини, які не завжди залежать від керівника: це робота з кореспонденцією, великий потік рутинних або термінових справ, а також «крадії часу». Керівник не може позбутися від цих факторів і може лише спробувати максимально зменшити їх вплив на втрати часу.

«Крадії часу» – це непередбачені справи, більшість з яких вимагають термінового вирішення й не можуть бути передоручені підлеглим. Вони забирають багато часу й відволікають від дійсно важливих справ. Існує багато різних видів поглиначів: телефонні дзвінки; зазираючі в кабінет люди та непрошені відвідувачі; проблеми з комп'ютерним обладнанням; зміна послідовності робіт і доручень, що нав'язуються начальством, колегами, персоналом; невдале планування діяльності з урахуванням реалій часу та важливості проблем; невміння слухати інших людей; незадовільна організаційна структура; виправлення помилок минулої роботи, яких можна було б уникнути; нерішучість, нестача волі, невміння сказати «ні» у ділових питаннях; погано організовані й нескоординовані збори, наради та інші заходи; відволікаючі фактори на робочому місці, неприбраність робочого столу; надмірна офісна бюрократія; даремні дискусії про свою роботу та роботу інших.

По-третє, це – причини, безпосередньо пов'язані з особистістю керівника: постійний поспіх, постійні допрацювання вдома, метушливість. Так, у стані постійного поспіху керівник не встигає зосереджуватися на тому завданні, яке він виконує в даний момент. Постійні допрацювання

вдома породжують замкнуте коло, коли людина не встигає в робочий час виконати свої справи й вирішити всі проблеми, в результаті вона змушена вирішувати їх удома за рахунок свого вільного часу, відпочинку та особистого життя.

Тайм-менеджмент як система управління часом включає в себе низку елементів, які, будучи використаними, у сукупності дають значне скорочення часу, необхідного для здійснення різних виробничих процесів. До цих елементів належать: аналіз використання робочого часу; постановка цілей, яких хоче досягти керівник у ході використання тайм-менеджменту; планування робочого часу; вироблення різних методів боротьби з причинами нераціонального використання часового ресурсу.

Керівнику доцільно використовувати техніки з управління часом, що допоможуть покращити його особисту професійну діяльність та підлеглих, підвищити ефективність використання робочого часу. До таких технік належать:

- японська система 5 S – це метод організації робочого простору (офісу), метою якого є створення оптимальних умов для виконання операцій, підтримання порядку, чистоти, акуратності, економії часу та енергії;
- «принцип Парето» – одна з найбільш істотних технік, здатних підвищити ефективність управління. Згідно «принципу Парето», 80 % результату досягається за рахунок 20 % усіх витрачених зусиль, а інші 80 % витраченого часу дають лише 20 % результату»;
- метод «АВС-аналізу», призначений для сортування найбільш важливих справ і відсіювання всього непотрібного, що відволікає або відводить убік від досягнення основної мети;
- матриця Ейзенхауера – один із методів тайм-менеджменту для визначення пріоритетів справ дня. Виглядає матриця як чотири прямокутника, які утворюються при перетині вісей: «важливо – неважливо» по горизонталі та «терміново – нетерміново» по вертикалі;
- піраміда планування Франкліна: стратегічне завдання ділять на підзавдання, ті – на ще дрібніші підзавдання (Мармаза, 2019).

Технологія тайм-менеджменту функціонує як система способів діяльності, що уможливлюють найбільш раціональні шляхи організації діяльності. Ефективна організація часу – це не особиста справа керівника, це засіб підвищення результативності діяльності закладу освіти.

Максимально ефективне використання власних можливостей, свідоме управління своїм професійним і особистим життям – головна мета самоменеджменту. З огляду на це, тайм-менеджмент слід розглядати як один зі шляхів підвищення ефективності самоменеджменту й удосконалення управління в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

Берд, П. (2004). *Тайм-менеджмент: Планирование и контроль времени*. Москва: ФФИР-ПРЕСС.

Дод, П., Сандхайм, П. (2008). *25 лучших способов и приемов тайм-менеджмента. Как сделать больше, не теряя головы*. Санкт-Петербург: Издательство ДИЛЯ.

Зайверт, Л. (1995). *Ваше время в Ваших руках: советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время*. Москва: Интерэксперт.
Мармаза, О. І. (2019). *Інновації в менеджменті освіти*. Харків: Основа.
Ткаченко, И. В. (2014). *Тайм-менеджмент. Искусство управлять своим временем*. Харьков: Виват.

І. В. Мелешко
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ЗАВДАННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ

Поява нових професій і швидкі зміни у світі праці в останні роки призводять до цілеспрямовано прогнозування тенденції розвитку освіти. Кількісне передбачення вже давно є частиною роботи адміністрації закладів освіти дорослих. У сучасному освітньому просторі освіта дорослих охоплює професійне навчання, і загальну освіту, а також формальну та неформальну освіти. Сьогодні суспільство потребує навчання своїх громадян, оскільки людський капітал вважається важливим фактором процвітання держави.

Завдання політики неформальної освіти дорослих полягає в тому, щоб забезпечити доступність, конкурентоспроможність і компетентність робочої сили, сприяти поліпшенню можливостей працевлаштування, надати освітні можливості дорослому населенню та зміцнити соціальну згуртованість і рівність. Не менш важливим завданням освітньої політики неформальної освіти дорослих є: пом'якшення наслідків спаду виробництва й уповільнення темпів економічного зростання, створюючи умови для навчання впродовж усього життя; підвищення рівня зайнятості та більшої тривалості трудового життя. Неформальна освіта дорослих покликана забезпечити можливості дорослого учня для самомотивованого навчання (Карпенко, 2018; Ohiienko, 2013). Науковці визначають дорослого учня як того, кому більше 25 років, тобто особистість, яка вже має освіту та певний досвід роботи (Карпенко, 2018; Ohiienko, 2013).

Фінляндія є однією з небагатьох країн світу, яка має значний досвід розвитку та просування неформальної освіти дорослих. Підвищення освітніх послуг та розробка навчальних матеріалів були та залишаються ключовими цілями соціальної політики Фінляндії впродовж останніх десятиліть. До них належать підвищення можливостей працевлаштування для безробітних, залучення економічно неактивного населення до ринку праці й покращення становища працевлаштування іммігрантів. З точки зору освітнього сектору, такі цілі підвищують значущість і очікування, які висуваються для освіти дорослих.

Освіта дорослих Фінляндії зазнала суттєвих змін, коли стало очевидним, що традиційна освіта нездатна задовольнити повною мірою вимоги роботодавців до стандартів, необхідних для виконання завдань, а

розвиток економіки призвів до зміни економічних структур та змін у суспільстві, а саме процеси урбанізації та глобалізації (Ohiienko, 2013). Одним із завдань реформи неформальної освіти полягає в тому, щоб уникнути непотрібного дублювання в освіті (Making a European area of lifelong learning a reality). Іншими не менш важливими викликами стали питання визнання результатів неформальної освіти та фінансування й управління. Центральною відправною точкою нового курсу є навчально-результативний підхід і орієнтація на дорослого учня. Крім того, пріоритети уряду включають скорочення масштабів малозабезпеченості, нерівності й соціальної ізоляції, консолідацію державних коштів і зміцнення сталого економічного зростання, зайнятості та конкурентоспроможності на ринку праці.

Фінський уряд субсидує різні форми навчання та підготовки дорослих, а платня за підвищення кваліфікації є помірною та утримується на доступному рівні. Різними установами організовується велика кількість курсів і програм для дорослих різного віку, різних соціальних верств, з різним підґрунтям формальної освіти та незалежно від отриманого попереднього досвіду (Lifelong Learning and Adults. OECD: Education Today, 2013).

Сучасне трансформаційне суспільство змінює соціальний та економічний статус дорослого працюючого населення, а особливо людей похилого віку та осіб із недостатнім рівнем освіти. Неформальна освіта дорослих збільшує престижність працюючої особистості, покращує матеріальне становище та якість життя, запускаючи механізми перезавантаження й самореалізації (Lifelong Learning and Adults. OECD: Education Today, 2013).

Європейська практика доводить, що таку форму навчання слід розвивати на основі поєднання системного підходу, орієнтованого на навчання, мультикультурному просторі. Хоча слід пам’ятати про необхідність виховання не лише творчої особистості, але й свідомого громадянина, який має активну життєву позицію та загальнолюдські цінності (Карпенко, 2018; Ohiienko, 2013). Основними принципами організації неформальної освіти дорослих є принципи соціальної детермінантності, гуманізму, демократизації, послідовності, фундаменталізму, інноваційності, модульності, гнучкості, активності, наступності на засадах національних пріоритетів тощо. Головною особливістю розвитку й функціонування неформальної освіти в Україні має стати оновлення змісту професійної підготовки (Карпенко, 2018). Це означає, що практика й досвід займають значне місце в неформальній освіті дорослих, якій характерна наступність, послідовність, акцент на відображенні особистого досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

Карпенко, М. (2018). *Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика.* Аналітична записка: матеріали веб-сайту НІСД при Президентові України. Взято з: http://www.niss.gov.ua/articles/252/

Lifelong Learning and Adults. OECD: Education Today, (2013). Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013/lifelong-learning-and-adults_edu_today-2013-9-en.
Making a European area of lifelong learning a reality. European Commission. Retrieved from: http://ec.europa.eu/educatio
Ohiienko, O. (2013). *Non-formal adult education as a mechanism of democratic citizenship in the Nordic countries. Pedagogical sciences: Pedagogy, Psychology, 469,* 133-142.

А. К. Мынбаева, А. Болат
Казахский национальный университет им.аль-Фараби

ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Вопросы сохранения психологического здоровья учащихся и развития эмоциональных навыков школьников и студентов требуют создания системы обучения психогигиене и регулированию эмоционального состояния человека. Такая позиция привела к разработке курсов и тренингов по развитию эмоциональных умений человека. Цель статьи – обобщение инновационного опыта по формированию навыков эмоциональной саморегуляции человека.

В психологии есть множество классификаций базовых эмоций: от 4 (гнев, радость, печаль, страх), 7 – по И. Филльозе (радость, грусть, страх, стыд, любовь, разочарование, гнев) (Филльоза, Лимузен, Вийе, 2019), или по П. Экману (радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх) (Экман, 2019), до 10(11) – по К. Изарду (Изард, 2007) и более. В таблице 1 представлены перечни для сравнения, из которой видно, что 4 эмоции первого столбика универсально представлены во всех классификациях.

Таблица 1

Базовые эмоции

Базовые эмоции (4)	Базовые эмоции по И. Фильозе (7)	Базовые эмоции по П. Экману (6-7)	Базовые эмоции по К. Изарду (10-11)
гнев, радость, печаль, страх	радость, грусть, страх, стыд, любовь, разочарование, гнев	Радость, удивление, печаль, гнев, отвращение, *презрение*,* страх	Страх Печаль (горе-страдание) Вина Отвращение Презрение Гнев Стыд Удивление интерес радость *смущение**

* добавленные позже эмоции

Остальные дифференцируются (анализируем, сколько позитивных и негативных, нейтральных). Такая логика представления может быть отражена и в учебниках по «Самопознанию» (от простой классификации в

начальных классах до более детализированной в старших классах, или в высшей школе). Поскольку мы ориентированы на детский и юношеский возраст разберем разработанную в дидактических материалах классификацию по И. Филльозе (Филльоза, Лимузен, Вийе, 2019). Французский психолог Изабель Филльозе так обобщила простые факты об эмоциях: эмоции меняют наше тело: внешне и внутренне;

- Эмоции **полезны**, помогают **адаптироваться**, правильно реагировать на разные ситуации;
- Эмоции универсальны;
- **Выражая** эмоции, мы от них **освобождаемся;**
- Подавлять эмоцию бесполезно, рано или поздно она себя проявит;
- **Описание** эмоций **словами** помогает ими **управлять.**

Эмоции генерируются в нейронах, которыми пронизано все тело человека. Механизм выброса энергии эмоций условно назван И. Филльозе «Горка» эмоций» (Филльоза, Лимузен, Вийе, 2019). На первом этапе происходит зарождение эмоции, на втором – тело напрягается и мы готовы действовать, на третьем этапе происходит выпуск накопившегося напряжения.

Помимо знакомства с классификациями мы раскрываем особенности эмоциональных процессов человека для старшеклассников и студентов – аффекта, эмоций, чувств, настроения. **Задача педагога –** научить учащихся правильно/грамотно «выгружать» эмоции, научиться **психогигиене** взаимоотношений в обществе, семье, внутри себя.

Ниже приведена таблица 2, как мы реагируем или «разгружаем» энергию эмоций. По К. Юнгу, у человека есть три состояния души: индивидуальное сознание, индивидуальное бессознательное и коллективное бессознательное (Юнг, 2019). Сознание отвечает за логику и принятие решений, бессознательное (наше подсознание) руководит эмоциями. Поэтому «логика заставляет людей думать (только потом действовать), а эмоции **сразу** заставляют людей действовать» (см.механизм «горки» эмоций).

Таблица 2

Негативные эмоции – выход

Эмоции	Управление эмоциями
⦿ Страх	⦿ Уйти, закричать, заплакать…
⦿ Гнев	⦿ Физическая нагрузка – разрядка …, попрыгать…
⦿ Грусть	⦿ Написать письмо, аутотренинг, позитивное чтение, фильм…
⦿ Стыд	⦿ Поговорить с человеком, который тебя не осудит, которому доверяете
⦿ Разочарование	⦿ Нарисовать рисунок обиды и выкинуть его в мусорную корзину ⦿ Рассказать другу, которому доверяете ⦿ Потребовать, чтобы человек, который поступил с Вами несправедливо, извинился перед Вами

Интересно, что механизм «горки» эмоций оказался схож с основным законом драматургии: завязка – кульминация – развязка. Поэтому сторителленг (Хатченс, 2016) как новую технологию обучения можно использовать для регуляции эмоций.

Кейс 1. В КазНУ им. аль-Фараби 10 лет работает Школа кураторов-эдвайзеров (ШКЭ) (Нода, 2020), цель которой развитие воспитательного мастерства преподавателей, обучение новым стратегиям и технологиям воспитания в вузе. ШКЭ при кафедре педагогики и образовательного менеджмента проводит ежегодные зимние тренинговые занятия для преподавателей (во время каникул студентов), в которых принимает участие более 300 человек. Ранее проводились тренинги по командообразованию студенческих групп, технологиям работы со студентами группы риска, развитию стрессоустойчивости и конфликтологической грамотности, жизнестойкости студентов и др.

В этом году преподавателям предлагался тренинг «Арт-методы и сторителлинг в развитии личности студентов. Регуляция эмоций». В рамках него преподаватели выполняли следующее тренинговое упражнение «Три кадра»/«Нарисуйте…» (рисунок 1). Оно сочетает в себе упражнение сторителлинга и арт-терапии.

Рисунок 1 – Шаблон упражнения «Нарисуйте…», или «Три кадра»

Необходимо заранее подготовить по 3 отдельных чистых листа формата А5 для каждого участника. На первом листе участники в течение от 3 до 5 минут рисуют актуальную картинку: «Что сегодня интересного произошло с ними? Что запомнилось за сегодняшний день?».

На втором листе участники рисуют: «что для них ценно в жизни?», «что для них важно в современной жизни?».

Третий кадр создается через аутотренинговое упражнение. Для третьего рисунка нужно сесть поудобнее, закрыть глаза, расслабиться и прислушаться к себе. Тренер дает 30-40 секунд для такой «настройки/разрядки». Тренер говорит (участники сидят с закрытыми глазами): «Расслабитесь, мысленно отдохните. Вдохните глубоко два-три раза. Вдоооооох- выдох, вдоооооох-выдох. Прислушайтесь к себе… … Какие мысли, какие образы приходят в голову «здесь и сейчас»? Что говорит Вам сейчас Ваше подсознание? Что говорит Вам Ваш внутренний голос? Какие

образы приходят? Что говорит Вам Ваше «внутреннее радио»[1]? Посидим так еще десять секунд и будем возвращаться в аудиторию». Дальше нужно нарисовать, иными словами, зафиксировать, что увидели или услышали в голове и изобразить на третьем листе. Здесь можно фантазировать. Иногда слушатели говорят, что «ничего не увидели…», тогда мы просим еще раз закрыть глаза и прислушаться к себе. Дополнительно дается около 1-2 минут.

В итоге, получилось три рисунка – три кадра: «Я-актуальное», «Я-ценностное», «Я-внутреннее». Можно подписать кадры. Данные три кадра нужно разложить в любом порядке и сочинить свою историю на основе шаблона «завязка – кульминация – развязка» (согласно закона драматургии). Порядок кадров (листов) учащиеся могут менять, тасовать, для того, чтобы сочинить свою историю. Дальше начинается презентация историй. Рекомендуется выслушать каждого участника, каждую презентацию. Технику слушания тоже можно применить сторителлинговую (Хатченс, 2016) – «сборшиков урожая и эмоций» (рисунок 2).

Рисунок 2 – Слушание истории по ролям

В эпоху цифровых гаджетов сложно бывает молодому поколению привлечь внимание и слушать другого человека. Более того, как отмечается в исследованиях, у цифрового поколения появляется феномен «цифрового аутизма» (Курпатов). Поэтому используются разные современные обучающие техники слушания. Такие техники применяются в сторителлинге, в коучинговом подходе. Мы применяем технику слушания по ролям – «сборщиков урожая и эмоций» (рисунок 2). Например, первый ряд слушает рассказ как «сборщики урожая – сборщики смыслов»: «Представьте, что у Вас в руках большая корзинка, и Вы собираете фрукты, иными словами «смыслы». Что для Вас было важным, ценностным в этой истории?»

[1] «внутреннее радио» - термин коучингового подхода (М. Аткинсон (Аткинсон, Чойс, 2012))

Второй ряд – роль свидетеля – «сборщики эмоций», они следят за эмоциями рассказчиков, а также эмоциями окружающих людей, педагога. Третий ряд – один участник выполняет роль менеджера времени – как «Таймер» – следит за временем презентации – 3-5 минут, остальные просто слушают: роль «Наблюдателя». Роли можно последовательно менять по кругу.

Таким образом, благодаря данному упражнению участники могут научиться сочинять истории, фантазировать, наблюдать за эмоциями, искать новые смыслы в жизни, презентовать себя и др. Кроме того, рисуя, человек подсознательно проецирует реальность и свои эмоции, работает терапевтический эффект, затем рассказывая, проговаривает эмоции, «выгружает» их, осмысляет и может регулировать, управлять ими.

Такое упражнение для преподавателей вуза мы рекомендовали использовать на кураторских часах. Элементы техник можно использовать и на других занятиях.

Кейс 2. Другой кейс-пример, выполнение исследований студентами на базе школ по развитию эмоциональных умений и навыков школьников. Студенты диагностируют уровень эмоционального интеллекта школьников (на занятиях по «Самопознанию»), затем составляют программу тренингов и проводят их в школах г. Алматы и Алматинской области.

ЛИТЕРАТУРА

Филльоза, И., Лимузен, В., Вийе, Э. (2019). *Компас Эмоций*. М.: Clever.
Экман, Пол (2019). *Психология эмоций*. СПб.: Питер.
Изард, К. (2007). *Психология эмоций*. Спб.: Питер.
Юнг, Карл (2019). *Проблемы души нашего времени*. СПб.: Питер.
Хатченс, Дэвид (2016). *9 техник сторителлинга*. Мн.: Попури.
Нода, Л. (2020). Школа кураторов-эдвайзеров открывает новые методы работы. *Білімді ел – Образованная страна, 4(209),* 8.
Аткинсон, М., Чойс, Р. Т. (2012). *Достижение целей: Пошаговая система*. М.: Альпина Паблишер.
Курпатов, А. *Выступление в Давосе.* Режим доступа: https://youtu.be/GbLclnu-QGc

O. I. Nefedchenko
Sumy State University

THE MAIN COMPONENTS OF INNOVATIVE HEURISTIC EDUCATION

New ideas and techniques are rapidly entering every area of the professional activity, leaving no place for an outdated, more familiar but ineffective way of solving urgent tasks. For both Ukrainian and European education, the problem of modernization became acute in the late 20th and early 21st centuries. Ways of its solution were reflected in strategic state documents: National Doctrine of Development of Education (2002), Laws of Ukraine “On Higher Education” (2014), “On Education” (2016), in Concept “New Ukrainian School” (2016).

It has emerged that the monologic nature of transmitting already prepared information is no longer effective for today’s digital-born youth. This ambitious,

self-confident Generation Z is committed to create content, not just use it, while remaining a unique individual with an unlimited desire for self-development.

Analyzing present innovative educational systems, in our opinion and opinion of many scientists (V. Andrieiev, A. Korol, B. Korotiaiev, A. Khutorskoi), heuristic education that combines cooperation of all members of teaching, the discovery of new knowledge through the dialogue between students and the teacher, their constant self-improvement and self-realization in the form of creating cognitive and creative products takes the priority place. The purpose of heuristic education is to give students and pupils the opportunity to construct their own meaning, goals and content of education, the process of its organization, diagnosis and awareness (Хуторской, 2003).

The scientific works' analysis of either national or foreign researchers allowed to define the main components of heuristic education: a) *target component* (personality's creative self-realization; b) *content component* (creativity of teachers and students (pupils); c) *technical component* (heuristic dialogue).

The problem of creative self-realization of the personality in Ukrainian pedagogy was reflected in such PhD theses as "Creative self-realization of seniors in research activity of new type's schools" (Levchenko, 1999), "Acmeological principles of professional-pedagogical self-realization of the future teacher" (Rybalko, 2008), "Creative self-realization of seniors in the heuristic teaching of humanities cycle subjects" (Hromova, 2010).

Initiated by Socrates, the dialogue has gradually been transformed, improved and consolidated in the educational process. Such Ukrainian researchers as O. Kuzmenko ("Organization of educational communication of pupils at a lesson-seminar", 1997), O. Kondratiuk ("Didactic Conditions for Organizing Educational Dialogue for juniors of 6-8 Years", 2009), K. Lazareva ("Formation of the skills of juniors to ask questions in the process of mastering descriptive knowledge", 2013), I. Protsenko ("Heuristic Dialogue in the Formation of Professional-Creative Skills of the Future Teacher of humanities disciplines", 2013), L. Krivshenko ("Formation of abilities of application of heuristic educational dialogue in professional training of future primary school teachers", 2019) explored the problem of educational dialogue and defended their PhD theses.

The analysis of Ukrainian scientific researches made it possible to conclude that it is necessary and expedient to implement innovative heuristic education, in its essence, content and quality, into the educational process at all its links: from elementary school to higher education. The need to teach juniors correctly to ask basic and guiding questions to find the information they need is a powerful source for the timely preparation of a reliable change for creative young teachers who will become wise mentors for their pupils in teaching and research.

REFERENCES

Лазарєв, М., Лазарєва, О. (2019). Діалогічна освіта – альтернатива монологічній, авторитарній педагогіці в умовах інформаційного суспільства. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи. Матеріали I Міжнародної конференції. Т.1. 29-30 жовтня,* Суми, СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 152-157.

Нефедченко, О.І. (2019). Становлення технологій технологій евристичної освіти в української вищій педагогічній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7 (91),* 366-380.

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

А. М. Никифоров
скульптор, незалежна професійна діяльність

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА В ПІДРОСІЙСЬКІЙ УКРАЇНІ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ У ВІТЧИЗНЯНИХ ДИСЕРТАЦІЯХ

Організаційно-педагогічне забезпечення інноваційного розвитку вищої освіти в Україні неможливе без вивчення та ретельного наукового аналізу позитивного історико-педагогічного досвіду. Саме тому за останні десятиліття у сфері уваги вітчизняних істориків, істориків мистецької освіти, істориків мистецтва, істориків педагогіки, культурологів та науковців інших галузей стали відображатися важливі аспекти розвитку народних художніх промислів, у тому числі й дотично чи опосередковано торкаючись проблеми навчання декоративного мистецтва на теренах підросійської України XIX – початку XX століття.

Прикладами реалізації названих тенденцій можуть слугувати, насамперед, дисертації вітчизняних учених у різних галузях наукового пізнання.

Найбільш показовим є розгалуженість напрямів дослідження дотичних до обраної теми, а саме, у сфері:

- *педагогічних наук:*

✓ загальної педагогіки та історії педагогіки (13.00.01): (Золотухіна, 1992; Вихрущ, 1994; Антонович, 1997; Кузан, 1998; Корж-Усенко, 1999; Ворожбіт, 2001; Мацишина, 2012; Красюк, 2013; Пунгіна, 2013; Лопатенко, 2015; Ткаченко, 2015; Касьян, 2016; Ейвас, 2017; Русакова, 2017; Гуріч, 2017);

✓ теорії та методики професійної освіти (13.00.04): (Савченко, 2001; Попик, 2003; Богатирьова, 2007; Курач, 2008; Мітяшкіна, 2009; Піддубна, 2009; Власюк, 2015; Олексюк, 2015; Гарбузенко, 2016; Кузьменко, 2016);

✓ методики трудового навчання (13.00.02): (Мусієнко, 1997; Смірнова, 2010);

✓ теорії та методики виховання (13.00.07): (Мамчур, 2012; Дігтяр, 2015; Кобзаренко, 2016);

- *мистецтвознавства:*

✓ архітектури (18.00.01): (Божинський, 2010),

✓ дизайну (17.00.07): (Чумаченко, 2015),

✓ декоративного та прикладного мистецтва (17.00.06): (Шмагало, 2005),

✓ української культури (26.00.04): (Прилипченко, 2014);

- *технічних наук:*

✓ технічної естетики (05.01.03): (Васіна, 2006);

- *філологічних наук:*

✓ журналістики (10.01.08): (Кулішенко, 2012);

- *історичних наук:*

✓ історії України (07.00.01): (Удовицька, 2002).

Концептуальний аналіз вищеозначених дисертаційних робіт, виконаний у контексті проблематики дослідження процесу впровадження навчання декоративного мистецтва окресленого періоду, уможливив з'ясувати, що декоративно-прикладне мистецтво як вид образотворчої діяльності справляє позитивний вплив на виховний потенціал дітей і молоді в різних галузях наукової та науково-педагогічної діяльності.

Серед дисертаційних робіт у контексті даного дослідження особливої уваги заслуговують праці, що характеризуються актуалізацією міжгалузевих досліджень із проблем мистецької освіти, в яких авторами залучено знання в галузі декоративного мистецтва до розробок фундаментальних теоретико-педагогічних проблем. Означені напрями наукових досліджень розглядають використання окремих граней декоративно-прикладного мистецтва в системі вітчизняної мистецької освіти.

Варто відзначити, що у свою чергу, у вищеозначених дослідженнях із різних наук намітилися тенденції залучення до наукового пошуку історико-мистецтвознавчих, художньо-педагогічних, культурологічних, мистецько-філософських, навчально-методологічних проблем, що безпосередньо стосуються митців-педагогів і підготовки фахівців декоративно-прикладного мистецтва.

У системі наукового пізнання мистецької освіти слід виділити *теоретичний* (історичний, культурологічний, мистецтвознавчий) і *прикладний* (навчально-методичний) напрями. У цьому контексті тематика всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференцій демонструє увагу наукової спільноти до окреслених проблем, що відображено в актуальних доповідях з історії вітчизняної мистецько-педагогічної спадщини в галузі декоративно-прикладного мистецтва.

Отже, аналіз історіографії досліджуваної проблеми дозволив констатувати, що джерела останніх десятиліть у галузі історії розвитку різновидів народних художніх промислів і теоретично-змістових, організаційно-педагогічних підходів до їх навчання в закладах художньої освіти підросійської України XIX - початку XX століття суттєво збагатилися новими здобутками. Свідченням посилення тенденції зростання уваги науковців до історії розвитку мистецької освіти є розширення кола дослідників і вектору тематичного діапазону дисертаційних праць. Проте їх недостатньо, щоб скласти цілісну картину процесу впровадження навчання предметів циклу декоративно-прикладного мистецтва (рукоділля для дівчаток, традиційні ремесла для хлопчиків) у закладах художньої освіти підросійської України XIX – початку XX століття.

Разом із тим, зафіксований фактичний матеріал щодо впровадження навчання декоративного мистецтва на теренах підросійської України досліджуваного періоду сприятиме вдосконаленню організаційно-педагогічного забезпечення інноваційного розвитку вітчизняної художньої освіти.

Л. В. Петренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

У сучасних умовах у процес навчання активно впроваджуються різні засоби інформаційних технологій і масової телекомунікації. У зв'язку з цим перед системою освіти ставиться завдання орієнтації на особистість, здатну ефективно працювати з інформацією, яка володіє різними способами її добування, а також удосконалює свої вміння органічно безперервному розвитку інформаційних і освітніх технологій.

Найважливішою властивістю використання інформаційних технологій у освіті є доступність інформаційних ресурсів, що дозволяють учням отримувати необхідну інформацію незалежно від часу та простору. У світовій практиці цей вид навчання набув значного поширення й відомий як дистанційне навчання (ДН).

Як показує проведене дослідження, основними педагогічними умовами організації дистанційного навчання є: цілеспрямованість створення різнорівневих електронних посібників на основі провідних ідей теорії підручника, що враховують особливості навчального предмета; системність і цілісність використання в якості технологічної основи засобів нових інформаційних технологій і масової комунікації; забезпеченість комп'ютерною грамотністю викладачів і студентів; оптимальність з'єднання самостійної роботи студентів і систематичного контролю за їх пізнавальною діяльністю.

Організація дистанційного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів, зокрема математики створює умови для професійної самореалізації у відкритому інформаційному просторі, сприяє осмисленню сутності нових інформаційних технологій і забезпечує оволодіння методикою їх реалізації.

Реалізація дистанційного навчання неможлива без наявності підготовлених до роботи з технологіями дистанційного навчання педагогічних кадрів. Для вирішення завдань освіти в умовах його інформатизації необхідно сформувати у вчителя-предметника, зокрема математики, готовність до реалізації дистанційного навчання предмету, що найближчим часом стане одним з елементів цілісної готовності педагога до професійної діяльності в умовах інформатизації суспільства й освіти.

Для формулювання вимог до професійної готовності вчителя, породжуваних застосуванням інформаційних і комунікаційних і, зокрема, дистанційних технологій у сфері освіти, розглянемо зміст компонентів інформаційної діяльності вчителя, який є учасником дистанційного освітнього процесу.

1. Гностичний компонент: вивчення й аналіз потенціалу розподіленого інформаційного ресурсу й технологій дистанційного навчання; вивчення й аналіз своєї професійної діяльності, а також діяльності учнів та інших учасників дистанційного освітнього процесу; підвищення ефективності занять, що проводяться в умовах дистанційного навчання з урахуванням показників і критеріїв оцінки ефективності дистанційної освіти.

2. Проектувальний компонент: визначення доцільності використання технологій дистанційного навчання з урахуванням мети занять, змісту матеріалу, вікових особливостей, знань та інтересів учнів; вибір педагогічно обґрунтованої моделі навчання; планування індивідуальної та групової роботи з учнями з використанням інтернет-орієнтованих педагогічних технологій, що стимулюють їх активну пізнавальну діяльність; аналіз програмного забезпечення з метою визначення інструментарію для створення дистанційних навчальних курсів з урахуванням основних дидактичних (науковість, доступність, адаптивність), ергономічних і технічних вимог та проведення занять в умовах дистанційного навчання.

3. Конструктивний компонент: пошук навчально-методичної інформації з різних джерел, у тому числі з цифрових освітніх ресурсів, і аналіз можливості її застосування для дистанційного навчання; виявлення основних змістових аспектів навчально-методичного матеріалу для адаптації його до використання в умовах дистанційного навчання; накопичення навчально-методичної інформації (створення баз даних), підготовка та перетворення матеріалів в електронний вигляд для розміщення на web-сервері з урахуванням зміни структури представлення навчального матеріалу, складу та змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу.

4. Організаційний компонент: управління педагогічним процесом з орієнтацією на кінцевий результат; підвищення мотивації до навчання шляхом залучення учнів до дослідницької, проєктної діяльності; організація індивідуальної та групової роботи; рішення проблемно-пізнавальних і творчих завдань із використанням технологій дистанційного навчання; визначення оптимального співвідношення навчального матеріалу, що транслюється з глобальної мережі, та традиційними методами, з урахуванням застосовуваної моделі навчання; організаційна взаємодія з викладачами-кураторами, розробниками цифрових освітніх ресурсів, адміністрацією, іншими мережевими викладачами школи; психолого-педагогічна діагностика рівня навченості, просування в навчанні на базі комп’ютерних

діагностувальних методик встановлення рівня інтелектуального потенціалу учнів, контролю й оцінки їх знань, умінь і навичок; ведення електронного документообігу школи, персональних баз даних, які відображають результати просування в навчанні.

5. Комунікативний компонент: розширення професійних контактів за допомогою мережевої взаємодії в асинхронному й синхронному режимах; оцінка актуальності проблем і прогнозування їх масштабованості з метою винесення на колективне обговорення злободенних питань для більшого числа суб'єктів, які беруть участь у мережевій взаємодії; вибір способу мережевої взаємодії (або їх комбінації), найбільш відповідає характеру проблеми для забезпечення оперативності її рішення.

6. Інноваційний компонент: участь у роботі мережевого методичного об'єднання викладачів, обмін навчально-методичними матеріалами в електронному вигляді через списки розсилок, створення загального або особистого каталогу даних з предмету; обмін досвідом з використання інформаційно-комунікаційних, у тому числі дистанційних, технологій у освітньому процесі, публікація матеріалів із використанням мережевих сервісів, участь у обговоренні представлених колегами матеріалів; участь у теле-, відеоконференціях, дистанційних семінарах, залучення колег у мережеві освітні заходи (чати, форуми, інтернет-педрада).

Для вивчення методичних засад роботи мережевого викладача, а також для освоєння функціональних обов'язків учасників дистанційного освітнього процесу, їх взаємодії під час розробки дистанційних навчальних курсів і під час проведення навчальних занять вважаємо за доцільне використати рольову гру, яка моделює процес навчання школярів старших класів за поєднання класно-урочної та дистанційній форм навчання. За допомогою рольової гри студенти мають можливість отримати такі навички педагогічної комунікації та управління процесом навчання, як реєстрація інтернет-користувачів у системі, подача й обробка заявок на навчальний курс, використання мережевих сервісів «голосування» і чат, перегляд статистичних даних, ведення журналу успішності.

З метою підвищення загальної культури в області інформаційних технологій майбутні та практикуючі вчителі мають, на нашу думку, опанувати засобами сучасної комунікації в асинхронному (за допомогою електронної пошти, форумів і блогів) і синхронному (інтернет-конференції, чат-сесії) режимах.

Зауважимо, що поточний контроль засвоєння теоретичного та практичного матеріалу здійснюється під час виконання студентами практичних завдань, завдань лабораторного практикуму та сценаріїв рольових ігор за допомогою аналізу представлених проєктів, документів нормативно-правової бази, установки відповідності розроблених дистанційних уроків основним дидактичним та ергономічним вимогам і виконання функціональних обов'язків учасників дистанційного освітнього процесу в ході рольової гри.

Велике значення в підготовці майбутніх учителів математики мають комунікативні вміння. Для перевірки формування цих умінь можна, на наш погляд, використовувати діагностичні карти, які заповнюються студентами після кожного сеансу роботи в інформаційному середовищі дистанційного навчання в ході проведення рольової гри.

Виходячи зі змісту компонентів інформаційної діяльності педагога, що є учасником дистанційного освітнього процесу, нами було складено опитувальний лист для анкетування студентів. Результати навчання майбутніх учителів математики свідчать про затребуваність і високий ступінь засвоєння матеріалів шляхом використання елементів дистанційного навчання. Студенти відзначили, що навчання дозволило розширити їх уявлення про можливості дистанційного навчання, про напрями використання ресурсів глобальної мережі в навчальній роботі зі школярами.

Отже, за умови правильного використання інтернету процес навчання стає різноманітніше й цікавіше. Різні види діяльності, які можна організувати тільки використовуючи інтернет, дозволяють мотивувати студентів зробити те чи інше завдання, роблять процес навчання для сучасних студентів більш захоплюючим.

С. І. Петренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Дослідження проблеми формування інформаційного суспільства є актуальним у зв’язку із соціокультурними змінами, що відбуваються в сучасному світі. Модернізація сучасного процесу освіти обумовлена побудовою інформаційного суспільства в Україні. Педагогічна освіта є випереджальним по відношенню до інших сфер і галузей людської діяльності, здійснюючи завдання становлення майбутнього вчителя як людини культури й інформаційно компетентного громадянина. Основоположним поняттям, які розкривають сутність процесу побудови інформаційного суспільства, є поняття «інформація». Аналіз основних підходів до розгляду цього поняття дозволяє зробити висновок, що володіння інформацією забезпечує успішну життєдіяльність і життєтворчість індивіда.

Дослідження дидактико-психологічних особливостей ІКТ розширили діапазон розуміння їх значимості в системі освіти від засобу візуалізації навчальної інформації та найпростіших контролюючих програм до складних технологій навчання й управління педагогічними системами. Поява і розвиток технологій інтерактивного характеру (мульти- і гіпермедіа) і засобів мережевих комунікацій призвело до створення умов для використання технологічного підходу в навчанні на їх основі, що розширює можливості традиційних і сприяє виникненню нових

педагогічних технологій і форм навчання. Суттєвими їх перевагами порівняно з традиційними засобами навчання є ефективне протікання перцептивно-мнемонічних процесів, інтенсивний розвиток когнітивних структур, креативних здібностей, операціонального мислення, різних сфер індивідуальності учня (вольової, інтелектуальної, емоційної, мотиваційної, предметно-практичної). Використання ІКТ не тільки багаторазово розширює можливості викладача, але й висуває нові вимоги до рівня його професіоналізму, зміст яких адекватно відображає поняття «інформаційна компетентність педагога».

У ході аналізу існуючих підходів до визначення даного поняття в педагогічній науці та практиці було виявлено причини неоднозначності його трактування різними авторами, уточнено його зміст. Дослідження функцій інформаційних технологій у структурі педагогічної діяльності дозволило прийти до висновку, що процес інформатизації освіти, не змінюючи самої структури, істотно вплинув на якісний зміст її компонентів – спектра теоретичних і практичних умінь, що складають основу професійної компетентності педагога. Використання нових систем збору, зберігання, обробки й передачі інформації призводить до якісних змін змісту професійної діяльності та особистості вчителя як її суб'єкта.

По відношенню до особистості педагога ІКТ проявляють двоїстий характер, виступаючи, з одного боку, як засіб професійної діяльності, а з іншого, як засіб розвитку й саморозвитку самого педагога. Змінюються характер його педагогічної позиції (консультант, координатор, партнер) і способи педагогічної комунікації (орієнтація на суб'єкт-суб'єктні відносини на основі діалогу, співпраці, спільної творчої діяльності).

Використання ІКТ, які мають широкий спектр дидактичних можливостей, і нових видів професійної діяльності на їх основі підвищує мотивацію та інтерес до її виконання, забезпечує розвиток нових професійно-значущих якостей і властивостей особистості вчителя, перешкоджає утворенню професійних деформацій (ригідності, професійних стереотипів, стагнації, особистісно-рольового дисонансу і ін.).

На підставі вищевикладеного під інформатичною компетентністю майбутнього вчителя ми розуміємо інтегративну якість особистості, що виражається в сукупності власне інформаційних, професійно значущих і соціокультурно орієнтованих компетенцій Виходячи з професіограми вчителя, відповідної професійно-педагогічної компетентності, в контекст яких вписана інформатична компетентність майбутнього вчителя інформатики, ми виділяємо такі її компоненти, як когнітивний, ціннісно-мотиваційний, техніко-технологічний, комунікативний, рефлексивний. Усі компоненти інформатичної компетентності майбутнього вчителя інформатики взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Доведено, що інформатична компетентність у структурі педагогічної діяльності виконує специфічні функції та проявляє специфічні властивості, обумовлені особливостями професійної комунікації в інформаційному

суспільстві. У роботах окремих авторів виокремлено низку функцій і властивостей інформатичної компетентності як ключової компетентності особистості. Поширення їх на професійно-педагогічну діяльність дозволило нам виявити їх вузькопрофесійний контекст.

Функціями інформатичної компетентності педагога є:

1) адаптивна здатність адекватного реагування на процеси інформатизації суспільства й освіти;

2) інтерактивна (мотиваційно-спонукальна) – розвиток інтересу до виконання професійної діяльності, стимулів професійно-особистісного розвитку, інформаційної творчості як здатності до самостійного репродукування нових педагогічних ідей, методів, технологій;

3) нормативно-оцінна здатність адекватної оцінки сучасних вимог до рівня професіоналізму вчителя з позиції інформаційного суспільства, освітньої ситуації й себе в ній, власних досягнень і можливостей.

У якості специфічних властивостей виступають:

1) поліфункціональність (охоплює всі групи професійних умінь і професійно-значущих особистісних якостей і проявляється в можливості виконання різноманітних професійних функцій і завдань на основі інтеграції професійних і специфічних інформаційних знань і вмінь);

2) дуалізм (виражається в наявності об'єктивної (зовнішньої) оцінки інформатичної компетентності та суб'єктивної (внутрішньої) самооцінки);

3) відносність (змістове наповнення компонентів інформатичної компетентності вчителя розглядається як відповідне даному етапу розвитку суспільства);

4) селективність (у структуру професійних умінь вбудовуються тільки професійно й особистісно значущі інформаційні знання, вміння та способи діяльності);

5) акумулятивність (здатність до накопичення (акумуляції) бази професійних знань, умінь і навичок, їх розширенню, поглибленню);

6) самоорганізованість (здатність до реструктуризації баз професійних знань, умінь, мимовільного виникнення нових структур).

У ході дослідження нами було виділено компоненти формування інформатичної компетентності майбутнього вчителя інформатики в процесі його навчання

– освоєння педагогічних і методичних знань, необхідних для побудови особистісно-орієнтованого навчання,

– вибудовування освітнього маршруту учня з урахуванням ціннісних мотивацій, відповідних до розвитку інформаційного суспільства,

– вибір стилю спілкування, спрямованого на розвиток, саморозвиток і самоосвіту індивіда,

– побудова процесу навчання з урахуванням сучасних досягнень у галузі інформаційних технологій і в педагогіці.

Таким чином, процес формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики передбачає послідовну реалізацію

формування ключової, базової, спеціальної компетентностей, вписаних у контексті формування професійно-педагогічної компетентності, і представляє їх цілісну єдність.

У якості ефективних технологій розвитку інформатичної компетентності виступають активні методи навчання, рефлексивні методики, інформаційні педагогічні технології на основі інтеграції змісту навчання та професійного досвіду, які сприятимуть розвитку особистісно-смислових структур і професійно-особистісної рефлексії вчителя.

Необхідною умовою успішності освітньої діяльності є цілеспрямована підготовка викладачів з проблем теорії та практики навчання дорослих, використання комп'ютерних технологій навчання, технологій активного навчання й рефлексивних методик, психолого-педагогічної діагностики та кваліметрії у формі постійно діючих семінарів, тренінгів, майстер-класів.

Н. О. Постригач
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС

Системи освіти, зокрема, педагогічної у країнах Європейського Союзу, не зважаючи на політичні та ідеологічні розбіжності діяльності різних урядів, зазнали на початку XXI століття загального руху до подальшої децентралізації та дерегулювання державного контролю (Кучай, Т., Кучай, О., 2019, с. 17–18).

У дискусіях про освіту в Європі зазначається, що якість та ефективність освіти значною мірою залежать від професіоналізму вчителів та ступеня їх професіоналізації. Праця вчителів визнана найважливішим фактором, що впливає на якість освіти в школі (Hattie, 2003). Освіта сприяє поширенню знання, а також породженню нового, передусім, у освітній діяльності. У цьому сенсі залишаються актуальними теоретико-методичні засади та критерії, розроблені В. Бондарем, М. Красовицьким та іншими, щодо можливостей використання доброї практики, відомої як «передовий педагогічний досвід», а також сьогоденні результати освітніх студій у царині інноваційного менеджменту (*Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти*, 2015, с. 85–86).

Водночас науковцями та практиками наголошується, що якість учителів залежить від якості їхньої педагогічної освіти. Це відображено в документах європейської політики, опублікованих Європейською Комісією (European Commission, 2005; 2007) та Європейською Радою (European Council, 2007). Зокрема, результати досліджень зарубіжних учених про педагогів свідчать про те, що якість роботи викладачів університетів та коледжів, особливо вчителів, а також якість освіти в закладах вищої освіти

впливають на результати навчання майбутніх учителів та їхній професіоналізм (Buchberger, Byrne, 1995; Buchberger at all, 2000). 3 серпня 2007 року Європейська Комісія висунула пропозиції щодо підвищення якості підготовки вчителів у ЄС. Якісне викладання є необхідною умовою якісної освіти й навчання. У повідомленні Комісії окреслено загальну основу для політики щодо підвищення якості педагогічної освіти. Зокрема, було встановлено загальноєвропейські принципи для підвищення компетентней та кваліфікацій учителів і тренерів у державах-членах. Ці широкі орієнтації включали: забезпечення доступу всіх учителів до знань, поглядів і педагогічних навичок, які їм потрібні для власної ефективності; забезпечення вчителів таким чином, щоб їх освіта та професійний розвиток стали скоординованим, узгодженим та адекватним ресурсом; сприяння культурі рефлексивної практики та досліджень серед учителів; сприяння підвищенню статусу та визнання професії вчителя; підтримка професіоналізації викладання. Центральною ідеєю, безумовно, стала необхідність для всіх країн-членів ЄС розробити положення для безперервного навчання вчителів. Необхідним є безперервний континуум забезпечення, який охоплює початкову освіту вчителів, уведення в професію та кар'єрний безперервний професійний розвиток, що включає можливості для формального, неформального та інформального навчання. Початкова освіта не може забезпечити вчителів знаннями й навичками, необхідними для навчання впродовж усього життя. Тому країнам-членам необхідно переглянути структури та фінансування (*The Teaching Profession – Changes, Challenges and Perspectives*, 2008, с. 2–3).

З цією метою Міністри освіти країн ЄС взяли на себе відповідальність розробки політики з питань педагогічної освіти. Було відзначено необхідність кращої координації різних напрямів педагогічної освіти, підвищення стимулів для вчителів щодо вдосконалення професійних навичок упродовж життя, забезпечення відповідності освітніх послуг потребам навчання з точки хору їх кількості та якості. Окрему увагу заслуговують розроблені державами-членами напрями освітянської політики: континуум педагогічної освіти – забезпечення початкової освіти для вчителів, кар'єрне зростання та подальший професійний скоординований, послідовний гарантованої якості розвиток; професійні цінності – заохочення вчителів до практичної діяльності, наукових досліджень, розробки нових знань та інновацій; привабливість професії – можливість кар'єрного росту, збереження максимальної якості шкільної освіти; кваліфікаційні вимоги до навчання – забезпечення вчителів певною кваліфікацією; підтримка вчителів – забезпечення підтримки вчителям на початку своєї професійної кар'єри, наставницької підтримки, заохочення набувати нові знання, навички та компетенції через формальне, неформальне та інформальне навчання, у тому числі за програмами обміну та за кордоном, підтримка мобільності викладацького складу; школа лідерства: забезпечення можливості вчителям виконувати керівні функції,

доступу до якісного навчання в школі управління та керівництва (Кристопчук, 2012, с. 121–122).

О. Локшина (Локшина, 2019, с. 16) зазначає, що ключовим орієнтиром ЄС у розвитку педагогічної освіти є її висока якість. З цією метою відбувається модернізація галузі в напрямі запровадження інновацій як усередині, так і поза системою. До зовнішніх, передусім, належать заходи, спрямовані на покращення іміджу вчительської професії, гармонізацію між вимогами суспільства й рівнем підготовки вчителів, підвищення рівня фінансування, розбудова державно-приватного партнерства. Внутрішні інновації є структурного, змістового й організаційного характеру (запровадження двоциклової структури ступенів вищої педагогічної освіти, трансформація змісту на компетентнісні засади, його фундаменталізація, запровадження до освітнього процесу ІКТ, інтенсифікація варіативності та гнучкості (форм і траєкторій) організації підвищення кваліфікації та професійного розвитку вчителів тощо), які в комплексі сприяють формуванню єдиного європейського простору педагогічної освіти.

Таким чином, проблема створення ефективної системи забезпечення якості педагогічної освіти в Україні залишається на сьогодні досить актуальною. Цілісне сприйняття галузі вищої освіти та її підсистеми – педагогічної освіти, вивчення кращих зразків європейського досвіду, мають важливе значення для розв'язання локальних, національних педагогічних і соціокультурних завдань на тлі поглиблення впливу глобальних або загальноєвропейських викликів Суспільства знань.

ЛІТЕРАТУРА

Кристопчук, Т. Є. (2012). Система педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: спільні та відмінні риси. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія".* Сер.: Педагогіка. Т 209. Вип. 197. С. 121–126. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_209_197_25.

Кучай, Т., Кучай, О. (2019). Забезпечення якості вищої освіти в європейському освітньому просторі. *Освітній простір України, 16,* 15–19.

Локшина, О. І. (2019). *Педагогічна освіта в Європейському Союзі: орієнтири розвитку*. In: Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності: збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, Україна, 11–12 квітня 2019 року). СМП Тайп, м. Тернопіль, Україна. С. 14–17. URL: http://lib.iitta.gov.ua/716220/1/Основа%20%2026%20збірника%202%20том%20ртф-страницы-14-17.pdf.

Курс лекцій з основ теоретико-методичної підготовки науково-педагогічних кадрів системи післядипломної освіти (2015). [І. Ю. Регейло, В. І. Саюк, М. І.Скрипник, Г. О. Штомпель]. Київ. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14322/1/Saiuk.pdf

Buchberger, F., Byrne, K. (1995). Quality in teacher education: A suppressed theme? *European Journal of Teacher Education, 18 (1),* 9–23.

Buchberger, F., Campos, B., Kallos, D., Stephenson, J. (eds.) (2000). Green Paper on Teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training. *Thematic Network on Teacher Education in Europe*. Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå Universitet.

European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.* URL: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education.* URL: http://ec.europa.eu/education/com392_ en.pdf.
European Council (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union, C300,* 6–9. URL: from http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:en:PDF.
Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*. October 2003. URL: https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf.
Teaching and Learning International Survey (TALIS, 2006). URL: http://asq.org/edu/2013/12/best-practices/quality-approaches-in-higher-education-vol-4-no-2.pdf.
The Teaching Profession – Changes, Challenges and Perspectives. Report of the conference of the European Network of Education Councils, Vilnius, 13 – 15 October 2008 with the support of the European Commission DG Education and Culture. Brussels. January 2009. 80 p. URL: http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/2008_conference_teaching_profession_vilnius.pdf.

І. І. Проценко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Н. М. Кузьменко
Сумський національний аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ КУЛЬТУРІ

У наш час звернення сучасної вищої освіти до проблем культурного розвитку людини стає провідною тенденцією освітнього процесу вищої школи. У своєму дослідженні ми виділили дослідницьку культуру з широкого спектру видів культури, оскільки вона займає особливе місце в процесі вивчення індивідом навколишнього світу.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив узагальнити різні визначення цього терміна, згідно з якими дослідницьку культуру можна розглядати як:

– спосіб або результат творчої самореалізації людини в процесі її професійної діяльності;

– якість людини на основі певного рівня оволодіння методами та способами здійснення професійної діяльності;

– навички, що реалізуються під час виконання творчої діяльності та характеризують специфіку професійного мислення.

Виходячи з різних психолого-педагогічних визначень дослідницької культури, ми можемо запропонувати таке визначення дослідницької культури особистості професійного фахівця, згідно з яким дослідницька

культура – це якість особистості, яка може характеризуватися орієнтацією на цінність дослідницької діяльності, постійною необхідністю в дослідницькій діяльності, наявність комплексу методологічних, світоглядних та суб'єктивних дослідницьких знань і вмінь, високий рівень дослідницьких навичок.

Таким чином, дослідницька культура характеризується, насамперед, наявністю в майбутніх фахівців активної потреби в пошуку, поєднанні певних знань, умінь і навичок та дослідницьких навичок, сформованість яких дозволяє виконувати науково-дослідницьку діяльність.

Розвиток дослідницької культури залежить від інтенсивності та різноманітності реалій буття, а також від факту присутності дослідницької діяльності людини у взаємодії з цією реалією в соціальних та культурних нормах.

У процесі впровадження науково-дослідної діяльності дуже важливим є розвиток дослідницьких позицій. Позиція дослідження є важливою особистісною основою, згідно з якою людина не просто реагує на зміни, що відбуваються у світі, але також може шукати та знаходити невідоме (Бьюзен, 2003).

На думку С. Л. Білих, існує дві форми дослідницької культури – соціальна та особистісна. Сутність останнього полягає в тому, що це модифікація загальної людської дослідницької культури, яка, у свою чергу, є частиною всієї культури суспільства. У зв'язку з цим соціальна форма дослідницької культури – це сукупність норм науково-дослідної діяльності всього суспільства, особистісна форма.

Таким чином, дослідницька культура майбутнього викладача – це складова загальної культури, поєднання норм і методів пізнання, способів професійної реалізації дослідницької діяльності, цілої освіти, що формується та розвивається в процесі професійної педагогічної діяльності.

На думку науковців, функції дослідницької культури майбутнього вчителя такі:

- гностичні, що забезпечують єдине розуміння методів пізнання та вивчення навколишнього світу;
- інформаційні, що перекладає соціальний досвід пізнання навколишнього світу;
- комунікативна, яка дозволяє контактувати з певними людьми з метою дослідження;
- гуманістичні, які спрямовані на розвиток творчої особистості;
- регулятивна, яка виступає системою нормативних вимог до суб'єктів науково-дослідної діяльності (Терещенко, 2012).

На думку Романовського О. Г., будучи однією зі складових єдиної культури особистості, дослідницька культура має такі компоненти:

- перше, *дослідницький світогляд*, який є складовою наукового світогляду, єдина система поглядів на навколишній світ;
- друге, *дослідницьке мислення* – це здатність людського мислення здійснювати дослідницьку діяльність, результатом якої є набуття знань;

- по-третє, *дослідницька етика*, що є комплексом етичних норм та партнерських стосунків у дослідницькому середовищі.

Розглядаючи структурну модель дослідницької культури професійного фахівця, науковці виділяють такі компоненти:

- інтелектуальний (когнітивний), що є поєднанням взаємопов'язаних знань: методологічні, що забезпечують загальний напрям дослідження в однаковості принципів, методів і засобів; світогляд, який орієнтує особистість на певне ставлення до навколишнього світу взагалі та до об'єкта дослідження зокрема; рефлексивний, що допомагає визначити межі особистісних здібностей під час виконання дослідження;

- оперативний, який передбачають наявність певних дослідницьких навичок, таких як визначення проблеми, складання гіпотез, визначення понять, уміння класифікувати, дотримуватися, проводити експерименти, робити висновки, структурувати дослідницький матеріал;

- креативний, який говорить про наявність творчого потенціалу, здатність виробляти найбільшу кількість ідей, здатність переходити від одних явищ до інших, навіть різних, наявність оригінального мислення;

- мотиваційно-ціннісний, який включає такі значення дослідницької діяльності, як цінність справжнього результату та його отримання; значення активного характеру дослідження; значення комунікативних процесів, спрямованих на з'єднання позицій різних суб'єктів дослідження в загальному дослідницькому процесі; цінність продуктивності дослідження, що втілюється в певному результаті, який закінчений і має смислове значення;

- особистісний компонент, який представляє такі якості особистості дослідника, як чутливість до дослідницьких проблем; здатність постійного бажання виявити корінь проблеми дослідження; значний рівень, гнучкість і продуктивність мислення; здатність відтворювати оригінальні ідеї, встановлювати зв'язки між об'єктами дослідження; здатність передбачати; розвинене розуміння; спрямування на самоактуалізацію та розвиток власного потенціалу.

Як ми вже зазначали, інтелектуальна складова дослідницької культури – це сукупність взаємопов'язаних знань, які, у свою чергу, можуть розглядатися як результат розумової та практичної діяльності людини, яка представлена системою емпіричних факти, теоретичні концепції, наукові закони та теорії.

Майбутні викладачі повинні знати різні методи, які можуть бути використані для трансформації набутої інформації в процесі дослідження.

Слід зазначити, що обробка отриманих даних під час досліджень може здійснюватися як із застосуванням технічних засобів, так і без них.

Результатом обробки даних є кінцевий обсяг інформації, який не має значення без належних знань. У зв'язку з цим майбутні викладачі повинні мати знання методів систематизації результатів досліджень. Окрім теоретичних знань, слід застосовувати знання, які можуть бути

використані в практичній сфері дослідницької культури, такі як: знання вимог до ілюстративного представлення результатів дослідження, які мають бути організовані відповідно до встановлених стандартів.

Таким чином, у процесі формування дослідницької культури майбутні викладачі повинні мати такі теоретичні знання: спеціальні терміни й поняття; методи отримання інформації, обробки даних, систематизації та аналізу результатів досліджень; вимоги до наочного подання результатів досліджень.

Результати експериментального дослідження дозволяють говорити про практичність використання педагогічних умов розвитку інтелекту здобувачів освіти в межах дослідницької культури в процесі навчання, а також про те, що ефективне виконання педагогічних умов можливо, якщо використовувати їх під час практичних занять.

Це дослідження може стати основою для подальшого розвитку у сфері дидактичного забезпечення розвитку інтелекту студентів; використання інформаційно-комунікаційних технологій та Інтернету для розвитку інтелектуального рівня майбутніх учителів у межах ДК; а також дослідження інтелектуального розвитку випускників педагогічних вишів.

М. Ю. Степанець
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РЕФЛЕКСІЯ ЯК КОМПОНЕНТ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ШКОЛІ ШУЛІЧА (УНІВЕРСИТЕТ НІПІССІНГ, КАНАДА)

Як писав Майкл Фуллан: «Зміни повсюди, і їх вплив на кожному кроці». Він відзначав, що секрет зростання й розвитку полягає в тому, щоб навчитися використовувати позитивні зміни в нашу користь, при цьому знижувати вплив негативних (Fullan, 1993).

Значні зміни відбуваються й у програмах підготовки вчителів XXI століття. Досвід розробки та реалізації програм підготовки вчителів ілюструє основні зміни у сфері освіти в провінції Онтаріо.

У 2010 році педагогічний факультет університету Ніпіссінг (Nipissing University) був перейменований в Школу освіти Шуліча (Schulich School of Education) в знак визнання щедрої допомоги з боку Сеймура Шуліча (Seymour Schulich). Відтоді Школа освіти Шуліча продовжує спиратися на міцну репутацію університету Ніпіссінг в галузі педагогічної освіти.

Школа освіти Шуліча продовжує розробляти програми, які передбачають потреби учнів XXI століття. Спираючись на свою репутацію виробника високотехнологічних і освічених викладачів, школа розширює сферу своєї діяльності, включивши в неї безперервну освіту для всіх фахівців.

Зазначимо, що школа має репутацію установи, що пропонує сувору програму підготовки, яка висуває високі вимоги до студента й забезпечує добре підготовлених учителів для шкіл провінції Онтаріо та за його межами.

Школа освіти Шуліча пропонує навчання в бакалавріаті, магістратурі та докторантурі, які можливі без відриву від виробництва. Програма на рівні магістратури призначена для підготовки лідерів у галузі освіти в навчальному середовищі. Вона спонукає до систематичного розуміння знань за межами даної області, а також критичне розуміння поточних проблем і нових ідей, значна частина яких це виклики сучасності.

Зауважимо, що в Школі освіти Шуліча працюють викладачі, які відомі своїми знаннями в галузі педагогічних досліджень і практичним досвідом викладання в магістратурі у сфері освіти. Протягом усієї програми магістратури надається підтримка й консультування з боку співробітників і викладачів, які зацікавлені в академічному успіху студентів.

У школі Шуліча навчання концентрується на критичному мисленні, гуманних цінностях і практичних навичках, необхідних для того, щоб стати учнем на все життя (Nipissing University, 2016).

Програми підготовки педагогів містять такі компоненти:

– прихильність до моделей самонаправленого навчання (модель навчання дорослих);

– навчання, від широкого огляду до більш спеціалізованих галузей дослідження;

– інтегрований підхід до навчання, включаючи проведення досліджень в межах курсів, чіткий зв’язок теорії та практики;

– розробка чітко пов’язаного професійного зростання та метакогнітівних здібностей (рефлексія);

– холістична направленість.

Нововведенням є включення в програми проєктів практичних досліджень. Наприклад, завдання які виконуються в індивідуальному порядку, і ті, що мають значну вагу в оцінці курсу до 60 %. Значимість цієї ініціативи проявляється не тільки у виявленні критичного поєднання теорії та практики, але й у можливості для учасників повною мірою брати участь у практичних дослідженнях у межах своїх курсових занять і педагогічної практики (Mills, 2006, McNiff, Lomax, Whitehead, 2003).

Можемо констатувати, що викладання й постійне наставництво в критичному осмисленні педагогічної практики поєднано із систематичним і ретельним використанням методів досліджень у більшості курсів із підготовки педагогів. В описі багатьох курсів у програмах підготовки вчителів міститься посилання на рефлексивні практики. Хоча, як зазначає Елліот-Джонс, не завжди ясно, яким чином осмислений аналіз включається як складовий елемент викладання в межах курсу (Elliott-Johns, 2014).

Студенти вивчають важливість осмисленої рефлексії педагогічних досліджень на практиці. Вона є ключовим компонентом кожного курсу (обов’язкового й факультативного). Ключем до професійного розвитку студентів є заохочення до постійного зростання через критичне теоретичне розуміння, практичне застосування й експериментальне навчання, як в університеті, так і за його межами.

ЛІТЕРАТУРА

Elliott-Johns (2014). *Working towards meaningful reflection in teacher education as professional learning,* LEARNing Landscapes, 8 (1), 105 – 122 p. Montreal, QU: Retrieved from : http://www.learninglandscapes.ca/images/ documents/ll-no15/seelliott.pdf

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer Press.

McNiff, J. Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project.* London: Routledge

Mills, G. E. (2006). *Action research: A guide for the teacher researcher.* London: Prentice Hall.

Nipissing University (2016). *Schulich School of Education Dean's Message.* Retrieved from: http://www.nipissingu.ca/academics/faculties/schulich-school-of-education/Pages/Deans-Message.aspx

І. О. Сяська
Рівненський державний гуманітарний університет

ПРАКТИКА НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ОСВІТІ

Реформа середньої освіти, яка здійснюється нині, потребує й зміну підходів до підготовки вчителів-предметників відповідно до вимог компетентнісно-орієнтованої європейської освіти. Практика фахової підготовки вчителів природничих наук за кордоном і в Україні має певні відмінності. Зупинимося на характеристиці тих досліджень, які акцентують увагу саме на важливості навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів у галузі природничих наук та відповідають сучасним освітнім потребам.

Зокрема, західноєвропейська практика навчання майбутніх учителів спрямована на інтегровану підготовку фахівців (Франція, Великобританія, Ірландія, Данія, Фінляндія). Приміром у Франції не готують вчителів біології, фізики чи хімії, а підготовка студентів здійснюється за напрямом «Науки про життя та землю». Випускники магістри Вищих шкіл викладацького складу й освіти (ESPE) за цим напрямом можуть викладати природничі дисципліни в закладах середньої освіти Франції, попередньо проходячи підготовку з професійно-орієнтованих дисциплін і виконуючи науково-дослідницьку роботу, а також успішно завершене стажування й конкурсний відбір на посаду вчителя. Не зважаючи на доволі значні відмінності в змісті професійної підготовки педагогів у різних закладах освіти, обов'язковими до вивчення є декілька базових курсів. Серед них вирізняється «Дидактика природничих наук», яка співзвучна зі звичними для нас методикою навчання фізики, хімії, біології, та опирається на сучасні досягнення природничих наук у поєднанні з психолого-педагогічними підходами до їх презентації викладання. Особливе місце в науковому й навчальному забезпеченні викладання цієї дисципліни займають праці професора Жана-П'єра Астольфі, у яких значна увага

надається як методичній, так і навчально-дослідницькій підготовці майбутнього вчителя природничих наук (Astolfi, 1996).

Підготовка вчителів Великобританії є двоступеневою та частково відповідає українській системі: передбачає навчання в педагогічних коледжах з отриманням ступеня «Бакалавра педагогіки» та за потреби подальше здобуття університетської освіти з отриманням ступеня бакалавра, приміром, природничих наук (Department for Education and Skills, 2002). За такого випадку навчання може здійснюватися як на програмах однорічної підготовки, так і дво- чотирирічної залежно від отриманої кваліфікації випускника з правом працювати лише в початковій, початковій і середній, середній та вищій школах. У професійній підготовці вчителів виділяється поєднання предметно спеціалізованого та практично спрямованого навчання, яке реалізується насамперед у актуалізації навчально-дослідницької діяльності студентів. Вони мають змогу практикувати її безпосередньо в школі під прямим керівництвом викладачів університетів. Отримання відповідної педагогічної кваліфікації випускниками університетів можливе лише за умови успішного проходження однорічного стажування в школі.

У контексті зазначеної проблеми прогресивним вважаємо досвід Фінляндії. Організація підготовки вчителів природничих наук здійснюється із застосуванням мультидисциплінарного підходу із залученням педагогічних технологій, які дають змогу в освітньому процесі поєднувати одночасно теоретичну та практичну підготовку майбутнього фахівця через спрямування її на дослідно-орієнтовану практичну навчальну діяльність.

Вивчивши практику підготовки майбутніх учителів початкової школи, К. В. Котун зазначає, що розвиток педагогічної освіти у Фінляндії безпосередньо пов’язаний із цілою низкою чинників, серед яких важливе місце посідають введення гнучких і вільних стандартів навчання (курікулуму), які базуються на компетентнісній підготовці вчителя (Котун, 2014).

Так, аналізуючи курікулум педагогічної освіти вчителя середньої школи, представленого в роботі Jakku-Sihvonen R., Tissari V., Uusiautti S. (Jakku-Sihvonen & Tissari & Uusiautti, 2008), ми дійшли висновку, що окрім академічної підготовки майбутнього вчителя (від 85 до 120 кредитів ECTS у бакалавраті та 60–120 кредитів у магістратурі), значна увага надається педагогічному навчанню, на яке виділяється мінімум 60 кредитів ECTS у бакалавраті й магістратурі. Воно передбачає не лише теоретичну педагогічну підготовку, але й практичне її втілення під час проходження навчальних практикумів і контрольованої педагогічної практики в так званих «Педагогічних тренувальних школах» при університетах Фінляндії та пізніше в муніципальних школах. Компоненти курікулуму педагогічного навчання розділені таким чином (за Jakku-Sihvonen R., Tissari V., Uusiautti S.):

1) теоретичне педагогічне навчання (дидактика, методика навчання й викладання певного предмету, порівняльна педагогіка, педагогічна психологія й соціологія та ін. – 25–40 кредитів ECTS);

2) навчання для набуття дослідницької компетентності (3–12 кредитів кредитів ECTS), спрямоване на набуття дослідницької готовності майбутніх педагогів до навчання учнів та орієнтоване на оволодіння ними сучасними методами й методиками навчальної діяльності (Дослідницько-комунікативна методологія). Практично реалізується під час проходження студентами контрольованої педагогічної практики;

3) контрольована педагогічна практика (20–25 кредитів ECTS), яка проходить на трьох рівнях: інтегрована з теоретичним навчанням і спрямована на закладання навичок дослідницької діяльності; практикум у тренувальних школах під безпосереднім керівництвом викладачів з апробацією методів навчання учнів (у тому числі й дослідницьких) у певній предметній області; практика у муніципальних школах, де студент несе повну відповідальність за свою педагогічну діяльність та здійснює науково-дослідну роботу, враховуючи результати самоаналізу набутого педагогічного досвіду;

4) додаткове навчання (додаткові 1–2 предмети за міждисциплінарним підходом) – до 10 кредитів ECTS.

Таким чином, навчально-дослідницька підготовка майбутніх учителів у Фінляндії займає важливе місце у формуванні їх фахової компетентності та є базисом для подальшого професійного самовдосконалення. Запозичення фінського досвіду фахової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, зокрема, актуалізації навчально-дослідницької діяльності студентів у освітньому процесі, дасть змогу підвищити якість професійної підготовки педагогів, які мають володіти ґрунтовними інтегрованими природничими знаннями, розвинутими вміннями й навичками науково-дослідної роботи, можуть здійснювати ефективну педагогічну взаємодію з учнями та ефективно використовувати інноваційні педагогічні технології.

ЛІТЕРАТУРА

Котун, К. В. (2014). *Педагогічна освіта Фінляндії у контексті європейського виміру*. К.: Вид. Ін-ту обдарованої дитини.

Astolfi, J.-P. (1996). *Didactique des sciences de la vie et de la terre*. Paris: Nathan.

Department for Education and Skills/Teacher Training Agency. Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (2002). London: DFES.

Jakku-Sihvonen, R. & Tissari, V.& Uusiautti, S. (2008). Curricula for class teachers and for subject teachers – Core elements of the studies in Education. *Didacta Varia. Helsinki University, 13(2),* 3–16.

Т. Б. Тарасова, Н. А. Ярош
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У вітчизняній психології утвердився принцип діяльнісного підходу, відповідно до якого діяльність розглядається як необхідна умова формування та прояву особистості. Однак упродовж певного вікового періоду людина є включеною в декілька різноманітних видів діяльності, кожен із яких, вочевидь робить свій, своєрідний, більший або менший внесок у формування особистості. Виходячи з цього, в області вікової психології виділяється поняття провідної діяльності, яка характеризується особливими функціями в процесі психічного розвитку й формування особистості людини. На підставі використання поняття «провідна діяльність» побудована вікова періодизація психологічного розвитку й формування особистості людини, у якій для кожного вікового періоду виділяється провідний вид діяльності, причому це може бути діяльність, яка забезпечує або переважний розвиток потребово-мотиваційної сфери або діяльність, яка забезпечує переважний розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери, які по черзі змінюють одна одну. Відповідно до цієї вікової періодизації в період ранньої юності (15–17 років) провідною діяльністю є навчально-професійна, що забезпечує переважний розвиток інтелектуально-пізнавальної сфери. Очевидно, що й у зрілій юності (18–23 роки) у людей, які продовжують навчання у ЗВО провідним видом діяльності зберігається навчально-професійна. У зв'язку з цим необхідно виділити найважливіші психологічні характеристики навчально-професійної діяльності.

Відповідно до визнаних у вітчизняній психології підходів навчальна діяльність (учіння) розглядається як активна цілеспрямована діяльність із засвоєння знань, навичок і вмінь, способів їх придбання, форм поведінки й особистісних якостей. Д. Б. Ельконін у зв'язку з цим підкреслює, що навчальна діяльність – це діяльність з усвідомленого й доцільного самозмінення та вважає її провідною в молодшому шкільному віці. Однак, у ранній юності, на думку багатьох інших психологів, провідною діяльністю знову стає навчальна діяльність, але на якісно іншому рівні, перетворюючись на навчально-професійну. Навчально-професійна діяльність – це навчальна діяльність у нових умовах соціальної ситуації розвитку, учіння з орієнтацією на майбутнє і насамперед на придбання певної професії, що суттєво впливає на психологічну структуру й особливості діяльності.

У багатьох дослідженнях і публікаціях упевнено стверджується, що найважливішими психологічними характеристиками будь-якої діяльності, її складовими виступають мета, мотиви й дії (орієнтувальні, виконавські, контролюючи, оцінювальні). В умовах навчально-професійної діяльності, по-перше, істотно змінюється усвідомлення мети навчання: знання починають сприйматися як необхідна умова майбутнього самостійного життя і, зокрема,

у професійній діяльності. У зв'язку з цим докорінно змінюється ставлення до навчальних предметів, серед яких уже виділяються не тільки цікаві й нецікаві, але передусім потрібні й непотрібні для одержання бажаної професії (звичайно, відповідно до розуміння сутності цієї професії). По-друге, навчально-професійна діяльність значно змінює характер навчальної мотивації. Як будь-яка складна діяльність, навчальна діяльність полімотивована й серед різноманітних мотивів відносно її мети виділяють мотиви внутрішні й зовнішні. Внутрішні навчальні мотиви – це змістовні пізнавальні інтереси (як безпосередні, так і опосередковані). Зовнішні навчальні мотиви пов'язані з метою навчання не прямо, а опосередковано й тому можуть бути позитивними (обов'язок, самовизначення, самовираження, престиж, широкі соціальні мотиви, спілкування з педагогами й однолітками тощо) і негативними (страх покарання або глузування, підкорення примушенню, некритичне наслідування тощо).

Таким чином, для тих, хто визначився в необхідності оволодіння конкретною професією провідним видом діяльності стає навчально-професійна діяльність, яка суттєво змінює усвідомлення мети навчання, навчальної мотивації, навчальних дій і характер взаємин із педагогами. Навчально-професійна діяльність, як будь-яка провідна діяльність, стає вирішальним фактором формування центральних психологічних новоутворень даного віку. У зв'язку з цим багато психологів підкреслюють, що студентство характеризується досягненням найвищих «пікових» результатів, які базуються на всіх процесах біологічного, психологічного та соціального розвитку. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією – з іншого, виділяють цей вік як центральний період становлення характеру й інтелекту.

Дослідження мотивації навчально-професійної діяльності студентів ЗВО входить у число найважливіших завдань сучасної психології вищої школи. Структура навчальної мотивації студентів першого курсу другого рівня вищої освіти при цьому викликає в дослідників особливий інтерес, тому що на відміну від мотивації студентів-першокурсників першого (бакалаврського) рівня, описує мотиви вторинного, і тому більш усвідомленого та відповідального, професійного вибору. У зв'язку з цим, нами було проведено вивчення структури навчальної мотивації студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Виходячи з думки багатьох психологів про те, що найважливішими навчальними мотивами студентства є пізнавальні мотиви та соціальні мотиви ми досліджували саме ці мотиви навчально-професійної діяльності студентів першого курсу другого (магістерського) рівня вищої освіти. Були використані методика «Мотивація навчальної діяльності» (Домбровської І. С.). Усього в дослідженні взяли участь 118 студентів галузі знань 01 Освіта /Педагогіка

спеціальностей 012 дошкільна освіта; 013 початкова освіта; 014 Середня освіта (біологія; іноземна мова) денної та заочної форм навчання.

Загальні показники мотивації навчально-професійної діяльності респондентів представлені на рисунку 1.

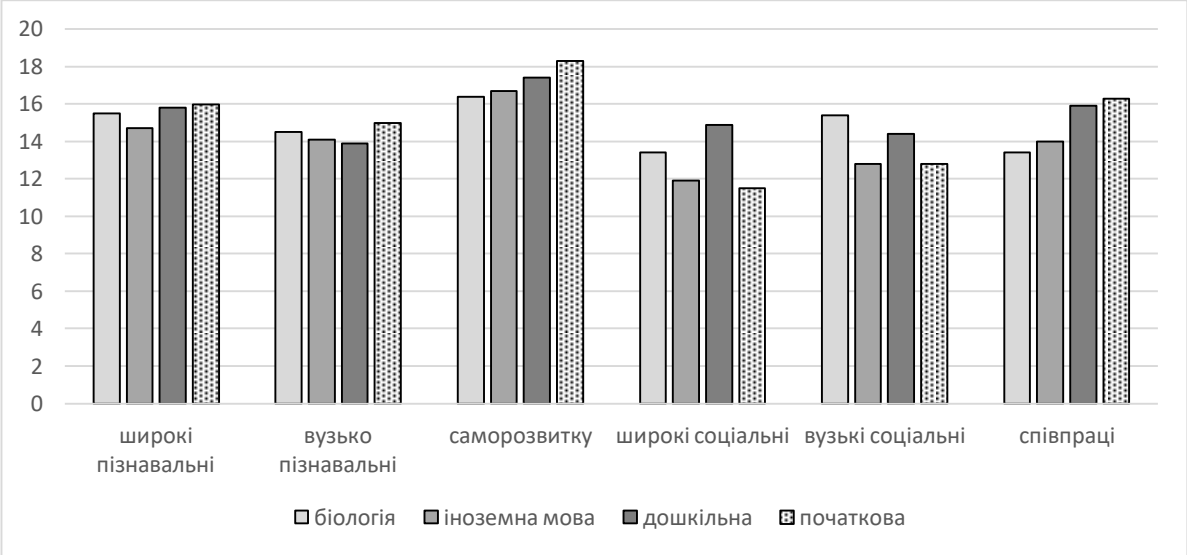

Рис. 1. Структура мотивації навчально-професійної діяльності студентів різних спеціальностей другого рівня вищої освіти педагогічного ЗВО (у середніх балах)

Як видно, навчальна мотивація студентів-магістрантів з одного боку, досить близька за структурою: більш дієвими виявилися пізнавальні мотиви, менш дієвими – соціальні. Однак при цьому спостерігається й певна специфіка навчальної мотивації студентів різних спеціальностей. Так, серед пізнавальних мотивів розподіл результатів у студентів різних спеціальностей практично рівний, але мотивація саморозвитку виявилася сильнішою, що особливо виражено в студентів спеціальності «початкова школа». У той самий час у структурі соціальних мотивів навчально-професійної діяльності студентів різних спеціальностей спостерігається більша різноманітність. Узгоджено велике значення для студентів усіх спеціальностей має мотив співпраці. При цьому широкі соціальні мотиви сильніше виражені в студентів спеціальності «дошкільна освіта», а вузькі соціальні мотиви – у студентів спеціальності «біологія».

Отримані дані можуть бути використані як у цілісній системі професійної підготовки майбутніх педагогів другого рівня вищої освіти, так і у викладанні окремих навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу.

С. Г. Тєлєтова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕХНОЛОГІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ФІЛОЛОГІВ

Одним із головних завдань педагогічної освіти в умовах сьогодення є підготовка компетентного вчителя, який є високоосвіченою особистістю, яка володіє спеціальними знаннями й уміннями, необхідними для креативно-інноваційної діяльності, широким спектром педагогічних здібностей і професійно важливих якостей, потрібних для забезпечення результативності своєї роботи. З огляду на це посилюються вимоги до якості підготовки сучасного вчителя, рівня його професіоналізму. Навчання відповідно до цих вимог диктує необхідність орієнтації вищої школи не тільки на засвоєння студентами певної суми знань, але й на формування в майбутніх педагогів професійних компетентностей, необхідних для успішного опанування професією та високої продуктивності подальшої педагогічної діяльності. Зміна вектору освіти з підходу, що базується на знаннях, на компетентнісний, практикоорієнтований підхід до результатів навчання зумовлює пошук нових форм, методів, прийомів та засобів навчання, максимальне використання досягнень сучасної педагогічної науки, ефективне впровадження нових педагогічних технологій, покликаних оптимізувати освітній процес, гарантувати високий рівень професійної підготовки педагогічних кадрів.

Першочергову роль у досягненні поставленої мети відіграють інтерактивні методи навчання, які дають змогу перейти від пасивного засвоєння знань студентами до їх активного застосування в ситуаціях, що моделюють майбутню професійну діяльність, а в перспективі перенести отриманий досвід у подальшу педагогічну практику. Серед освітніх інновацій, що сприяють вивченню філологічних дисциплін, саме інтерактивні методи й технології, які надають освітньому процесу діалогічного характеру, є, на нашу думку, найбільш ефективними й результативними. Вони дозволяють інтенсифікувати освітній процес, підвищити активність студентів-філологів, спрямувати їх на виконання певних комунікативних дій.

Сучасні способи активізації навчання є предметом дослідження багатьох учених. Проблемі використання технологій інтерактивного навчання присвячені праці таких зарубіжних і вітчизняних науковців, як Л. М. Вавілова, В. В. Гузєєв, І. М. Дичківська, Т. М. Добриніна, М. В. Кларин, О. М. Коберник, Є. В. Коратаєва, Д. А. Махотін, О. В. Петунін, О. І. Пометун, С. О. Сисоєва, Т. Л. Чепель та ін. Посилення інтересу дослідників до новітніх методів формування професійних компетентностей свідчить про актуальність цього питання. Важливість застосування технологій інтерактивного навчання, на думку вчених, пояснюється тим, що вони найбільше відповідають особистісно орієнтованому підходу, який передбачає створення активного освітнього

середовища, організацію педагогічного впливу з урахуванням індивідуальних особливостей особистості студента (Гущин, 2012, с. 2).

Під інтерактивним навчанням (від англ. *interaction* – «взаємодія») розуміють спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, побудовану на взаємодії викладача та студентів на основі партнерства й співпраці. У такій моделі навчання студент більшою мірою, ніж при пасивному навчанні, виступає суб'єктом освітнього процесу, завдяки чому в нього підвищується позитивна мотивація до професійної діяльності, розширюються пізнавальні можливості, розкривається особистісний потенціал тощо.

Використання інноваційних педагогічних технологій має ґрунтуватися на компетентнісно орієнтованому підході. Формуючи професійні компетентності майбутніх педагогів-словесників, особливу увагу варто приділити комунікативним умінням та навичкам. У процесі вивчення філологічних дисциплін інтерактивні технології ідеально проектуються на реалізацію комунікативної функції. Застосування інтерактивних технологій у процесі формування комунікативної компетентності студентів-філологів має на меті підвищення якості їхньої комунікативної діяльності, збагачення комунікативного досвіду, розвиток таких комунікативних умінь, як уміння оптимально будувати своє мовлення, вести полеміку, чітко й логічно висловлювати свою думку, будувати систему аргументованих доказів, правильно організовувати й регулювати спілкування, підтримувати зворотний зв'язок тощо.

В інтерактивній формі можуть проводитися різні типи занять. Так, лекційне подання навчального матеріалу може трансформуватися від традиційного, монологічно замкнутого викладу тієї чи іншої теми до діалогічного спілкування, обговорення різних точок зору з проблемних питань, що розглядаються, спільного пошуку відповідей на них. «Діалог дає змогу висловитися, викласти свою думку», обмінятися «не тільки знаннями, а й особистісними смислами» (Волкова, 2006, с. 31). Інтерактивна лекція передбачає активну участь аудиторії. Залучення студентів до діалогу сприяє розвитку їхнього мислення, формуванню та покращенню мовленнєвої компетентності, професійному становленню особистості в освітньому середовищі. Інтерактивне лекційне заняття може бути представлено у вигляді лекції-візуалізації, проблемної лекції, лекції-діалогу, лекції у формі прес-конференції, лекції-«провокації» (лекції із запланованими помилками), лекції удвох (у формі діалогу двох викладачів і студентської аудиторії) тощо.

Окрім нестандартних лекційних занять, при інтерактивному навчанні застосовуються проблемні семінари, круглі столи, педагогічні ігри-вправи, «мозковий штурм», рольові ігри, вправи у парах, у групах та ін. Досить часто під час викладання філологічних дисциплін використовуються тематичні групові дискусії. Основна цінність цього методу полягає в тому, що він дає можливість повною мірою розкритися «Я-концепції» кожного студента, його внутрішньому потенціалу, допомагає усвідомити власне місце в системі міжособистісних зв'язків. Навчальна дискусія передбачає

цілеспрямований обмін думками, обговорення протилежних точок зору, осмислення різних підходів до розв'язання проблемного питання, колективний пошук істини. Вибір тих чи інших способів і прийомів проведення дискусійної форми занять обумовлений завданнями групової діяльності. Метод дискусії спрямований на стимулювання пізнавального інтересу студентів, розвиток їхніх комунікативних здібностей, формування в майбутніх педагогів-словесників культури педагогічної комунікації.

Під час вивчення лінгвістичних курсів показав результативність і такий інтерактивний метод, як тренінг, який дає можливість у неформальній обстановці обговорити поставлені питання й відпрацювати навички практичного застосування отриманих знань (Кузнецова, Черкашина, 2017, с. 11). Так, наприклад, у процесі викладання дисципліни «Культура мовлення» елементи тренінгу доцільно використати під час вивчення теми «Мовленнєвий етикет педагога». На занятті відтворюються реальні стандартизовані (типові) ситуації, в яких потрібно дотримуватися мовленнєвого й поведінкового етикету (привітання, прощання, звертання, знайомство, подяка, порада, пропозиція, прохання, згода, схвалення, відмова, заперечення, вибачення тощо) (Волкова, 2006, с. 137). Кожен з учасників тренінгу має знайти правильний вихід із запропонованої йому проблемної ситуації, використовуючи формули мовленнєвого етикету, які забезпечують включення в комунікативний контакт. Моделювання та творча інтерпретація комунікативних ситуацій, які мають різну тематичну спрямованість і стилістичну забарвленість, допомагає студентам навчитися швидко й правильно орієнтуватися в різних умовах спілкування, точно знаходити засоби вербальної та невербальної комунікації, адекватні змісту конкретного комунікативного акту, підтримувати обрану тональність спілкування, вмотивовано використовувати модальність висловлювання, що виражається лексичними, граматичними й інтонаційними способами, оцінювати й контролювати власну комунікативну поведінку.

Гарних результатів у підготовці майбутніх педагогів-словесників дозволяють досягти кейс-технології, до яких належать ситуаційні завдання та вправи, метод аналізу конкретних ситуацій (кейс-стаді), ігрове проєктування тощо. За всієї різноманітності видів кейсів усі вони мають типову структуру. Як правило, навчальний кейс включає такі компоненти: опис ситуації, її контекст (історичний, хронологічний тощо), коментар, питання або завдання для роботи з інформаційним пакетом навчального матеріалу (кейсом). У гуманітарних науках цей метод часто використовується як метод наукових досліджень. У якості кейса, що досліджується, можуть виступати висловлювання, факти, відомості, тобто певні тексти, сукупності вербальних описів події, тому лінгвістична складова кейс-стаді є конче важливою. Кейс-метод як форма навчання дозволяє успішно формувати навички точного викладу власної точки зору, її обґрунтування й захисту.

Одним із креативних способів досягнення дидактичної мети, який набирає все більшої популярності в закладах вищої освіти, є проєктна технологія, або метод проєктів. Проєкт – це комплекс пошукових, дослідницьких та інших видів робіт, що виконуються студентами самостійно, але під керівництвом викладача (Гущин, 2012, с. 10). Форма індивідуального проєкту може бути застосована в процесі викладання майже всіх філологічних дисциплін, а також у ході педагогічної практики в загальноосвітній школі.

Використання інтерактивних методів навчання сприяють створенню розвивального освітнього середовища, спрямованого на забезпечення реалізації особистістю власного творчого потенціалу, перетворенню викладання й навчання на творчу діяльність. Інтерактивні технології допомагають не тільки забезпечити високий рівень теоретичної підготовки майбутнього вчителя-філолога, але й сформувати ще під час навчання професійні компетенції, необхідною складовою яких є комунікативна компетентність. Рівень її сформованості залежить від рівня знань із комунікативних дисциплін, готовності ефективно застосовувати ці знання в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Волкова, Н. П. (2006). *Професійно-педагогічна комунікація*. К.: ВЦ «Академія».

Гущин, Ю. В. (2012). Интерактивные методы обучения в высшей школе. *Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2,* 1–18.

Кузнецова, Т. Б., Черкашина, С. П. (2017). Особенности использования интерактивных методов обучения в процессе преподавания курсов по выбору гуманитарного профиля. *Молодой ученый, 3.1 (137.1),* 10–12.

М. М. Тименко
Інститут педагогіки НАПН України

МОДЕЛІ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ АНГЛІЇ

Педагогіка базується на різних теоріях навчання, і основою цих теорій є різні погляди психології та філософії щодо того, що є найважливішим у навчанні. Сила педагогіки та педагогічна інновація – може бути оцінена лише з урахуванням того, що намагається досягти педагогіка. Педагогіка дає основи для безлічі рішень, які повинні приймати викладачі про те, які методи вони обирають для навчання. Інновації в педагогіці, як і будь-які інновації, приймають існуючі ідеї, інструменти чи практики та об’єднують їх у нові способи вирішення проблем у той час, коли існуюча практика не відповідає потребам належним чином.

Багато популярних педагогічних підходів розроблено як способи організації процесу навчання. Загалом, вони підтримують три ключові організаційні завдання: вибір фокусу для навчання; управління процесом навчання; визначення довжини та форми «арки навчання». Різні види педагогічних підходів більш-менш сумісні з різною тривалістю «арки

навчання» – індивідуальний урок, низку завдань протягом декількох днів або проєкт, що розтягується на тижні, місяці або більше. Аналогічно педагогічні підходи передбачають прийняття різних рішень щодо того, як обираються та визначаються теми та як власне процес навчання керується. Іншими словами, педагогічні підходи допомагають дати відповіді на три постійні питання в навчанні: над чим мають працювати студенти? як забезпечити їхню роботу? коли ми рухаємось далі? Різні усталені педагогічні підходи мають різні способи відповіді на ці питання, що часто базуються на дещо різних теоріях навчання або формуються в результаті відповіді на різні організаційні обмеження.

На основі аналізу літературних джерел, можна виділити певні загальні стратегії моделей інноваційного навчання у вищих навчальних закладах Англії:

- створення більшого простору для інновацій у освіті, для мультидисциплінарних заходів і залучення студентів до співпраці з викладачами;
- зробити навчання більш інтерактивним, мотивуючим, тобто таким, що надає підтримку та винагороди студентам;
- створити педагогіку XXI століття, спрямовану на дослідження й розробку концепцій, замінюючи пасивні моделі занять на більш інтерактивне навчання;
- сприяння розвитку всеосяжної та різноманітної громади з різним походженням та культурою в колективі, а також шановливе ставлення до студентів різний культур та національностей з метою отримання досвіду міжкультурного спілкування, щоб краще підготувати всіх студентів до різноманітного та складного майбутнього робочого середовища;
- формування культуру, яка розуміє та втілює цінності, різноманітності та особливості, забезпечуючи це відображенням у житті кампусу, курикулуму та в застосуванні знань до вирішення проблем реального життя в глобальному контексті;
- розробка й удосконалення онлайн платформ і цифрових навчальних програм, заснованих на доказовій педагогіці, побудова громади;
- використання цифрових та онлайн-технологій для покращення почуття співпраці та співтовариства між студентами на кампусі, щоб краще застосувати інтерактивні методи навчання та розширити можливості створення міжнародної аудиторії;
- адаптація фізичного простору на кампусі, щоб зробити його краще оснащеним для нового навчання й викладання, а також для побудови наукової спільноти.

На конференції 2018 Universities UK лідерів британських університетів попросили передбачити тенденцію, яка, на їхню думку, надасть найбільший вплив на процеси змін у освіті.

Більше половини делегатів зійшлися на думці, що персоналізоване адаптивне навчання є ключовою тенденцією, яка вже впроваджується в

систему. Делегати відзначили, що такий підхід дозволяє закладу освіти зосередитися на розвитку студентів як особистостей.

Інноваційна стратегія Великої Британії, зокрема Англії містить низку розділів, у яких представлені різні аспекти інноваційного процесу: попит на інновації, підтримка інноваційної діяльності в бізнес секторі, зв'язок інновацій із науково-дослідницькою базою, міжнародна інноваційна діяльність, професійна освіта, пов'язана з інноваціями, інновації в секторі державних послуг, регіональні інновації. В цілому науково-технічна та інноваційна політика Великої Британії реалізується через Департамент бізнесу інновацій та професійної освіти (BIS), який є основним виконавчим органом, відповідальним за розробку фінансування й управління наукою та науковими дослідженнями в державі.

М. Ю. Тимченко
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Наразі сучасне суспільство перебуває в стані активного руху та стає рушієм інтегративних процесів, що призводить до професійної переорієнтації в різних галузях освіти. Основним із напрямів реформування освітнього процесу стала орієнтація тенденцій на норми якості професійної освіти через взаємодію з ринками праці, професіоналізацію й особистісну орієнтацію освітніх програм на взаємодію між замовником і спеціалістом.

Зміни в умовах функціонування сучасних підприємств, посилення ролі дизайну в процесі виробництва дизайнерської продукції зумовлюють спрямованість освітніх програм вищої школи не лише на фундаменталізацію навчання, але й на розвиток художньо-проєктних і творчих здібностей студентської молоді.

Для вивчення даної проблеми необхідно виокремити та правильно підібрати науково-теоретичний апарат дослідження. Саме тому, проаналізувавши теоретичний матеріал та провівши практичний пілотний експеримент, ми прийшли до висновку, що найбільш доцільними підходами до вивчення проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх дизайнерів стануть особистістно орієнтований, компетентнісний, культурологічний та діяльнісний підходи.

Якщо говорити про особливості вивчення проблеми формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів, то необхідно визначити ключові напрями кожного з підходів.

Компетентнісний підхід визначається набуттям ключових компетентностей у процесі вивчення фахових дисциплін.

Компетентність – це універсальне поєднання вмінь, знань, навичок, способів мислення, ціннісних орієнтирів та ідейних переконань, які

дозволяють упевнено й успішно виходити з нестандартних життєвих ситуацій. Саме таке поєднання дає можливість досягти успіху в навчанні та професійній діяльності.

Компетентність наразі стає ключовою складовою людської освіченості, коли перше місце надається не процесу навчання та обсягу вивченого матеріалу, а кінцевому результату, втіленому в здатності діяти в різних умовах і обставинах. Використання такого підходу є одним із першочергових для розгляду нашої проблеми. Для майбутніх дизайнерів важливо саме під час вивчення фахових дисциплін набувати професійні навички й компетенції заради успішної реалізації себе як професіонала в майбутньому.

Також, необхідно виокремити особистістно орієнтований підхід, як один із ключових та гуманістично направлених у педагогічному процесі. У педагогічному енциклопедичному словнику особистістно орієнтований підхід розглядається як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомому відповідальному суб'єкту власного розвитку та як до суб'єкта виховної взаємодії» (Педагогічний енциклопедичний словник, 2002).

На сьогодні особистістно орієнтований підхід є одним із найважливіших для інтегративного використання в освітньому просторі.

Особистісний підхід передбачає створення активного освітньо-виховного середовища та облік своєрідності індивідуальності в розвитку й саморозвитку. Саме цей принцип визначає положення дитини у виховному процесі, означає визнання його активним суб'єктом діяльності, а отже, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин. Якщо говорити про студентів-дизайнерів, то необхідно зазначити, що саме особистісний підхід дає змогу студентові вільно почувати себе в освітньому середовищі, продукувати та висловлювати власні ідеї, надихатися спілкуванням із педагогом та реалізовувати себе як особистість під керівництвом досвідчених освітян. У такому форматі ми можемо бачити прогресивну та стимулюючу атмосферу розвитку не лише творчих здібностей студента, але й розширення його світогляду та самосвідомості шляхом позитивного ставлення та піднесення статусу людини до найвищого рівня. Таким чином, кожен студент відчуває свою важливість у освітньому процесі, бачить і цінить свої здобутки.

Тісний зв'язок, що існує між категоріями культури й особистості, має певні наслідки у визначенні підходів у освітній практиці. Так, на думку Г. О. Балла та В. О. Мєдінцева, гуманістична орієнтація в освіті передбачає спрямованість на підвищення власне особистісного розвитку людини, що вимагає якомога більш повного її входження в культуру, не лише як носія, але й як суб'єкта останньої (Погодина, 2010, с. 10).

У словнику культурологічний підхід визначається як конкретно-наукова методологія пізнання та перетворення педагогічної реальності, основою якої є аксіологія; бачення освіти через призму поняття культури, тобто розуміння її як культурного процесу, який відбувається в культуро-відповідному середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими

смислами та слугують людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей (Педагогічний енциклопедичний словник, 2002).

Створюючи вироби та втілюючи ідеї в життя, студенти опираються, насамперед, на теоретичний досвід із мистецьких та культурних дисциплін. Саме тому під час розгляду розвитку творчих здібностей нам необхідно звернути увагу на матеріал, який подається у фахових дисциплінах та уточнити через які конкретно культурні надбання й цінності проходить процес діяльності творчого прогресу.

Отже, творча діяльність, неможлива без розгляду процесуальної її частини та виокремлення основних складових для розгляду нашої проблеми. Через це ми вважаємо доцільним застосовувати діяльнісний підхід, як один з основних для характеристики динамічності процесу.

Діяльнісний підхід – це спрямованість освітнього процесу на розвиток ключових компетентностей та наскрізних умінь особистості; застосування теоретичних знань на практиці; формування здібностей до самоосвіти й командної роботи; успішна інтеграція в соціумі та професійна самореалізація (Педагогічний енциклопедичний словник, 2002).

Діяльнісний підхід до навчання – це методологічна основа, на якій створюють різні системи навчання зі своїми конкретними технологіями, прийомами й теоретичними особливостями. Такий підхід є альтернативним методу передачі знань та їх пасивного засвоєння, дає змогу досягти освітніх цілей, що втілюють потреби суспільства й держави. Саме тому вивчення проблеми розвитку творчих здібностей майбутніх дизайнерів безпосередньо через основну діяльність є найбільш актуальним та прогресивним. Таким чином, ми можемо дізнатися наскільки доцільними є використання тих чи інших методів у процесі навчання фаховим дисциплінам, опустити зайві та запропонувати нові.

Отже, все вищесказане дає нам змогу припустити, що розглядаючи проблему науково-теоретичних основ формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів є доцільним застосування особистістно орієнтованого, компетентнісного, культурологічного та діяльнісного підходів. На нашу думку, саме таке поєднання наукових підходів дає змогу в повному обсязі розкрити досліджувану тематику.

ЛІТЕРАТУРА

Брушлинский, А. В. (2001). Деятельностный подход и психологическая наука. *Вопросы философии, 2*, 89-95.

Педагогічний енциклопедичний словник. Б. М. Бім-Бад (гол. ред.). М.: Велика Рос. Енциклопедія.

Погодина, А. В. (2010). Культурологический подход в социально-психологических исследованиях образовательных учреждений. *Психологическая наука и образование, 1*, 41-47

С. М. Харченко
Сумський національний аграрний університет
С. В. Гудим
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ ДО ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Сьогодні в Україні склалася критична ситуація зі станом здоров'я студентської молоді. Основною причиною цього є слабкий фізичний розвиток, зниження імунітету до захворювань. У системі фізичної підготовки сучасної молоді фізичне виховання є важливим засобом формування в неї здорового способу життя, розвитку й відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я (Куртова, Рибалко, Красілов, 2018; Рибалко, Самохвалова, 2020).

Метою фізичного виховання у ЗВО є підготовка всебічно розвинених спеціалістів, використовувати та впроваджувати фізичну культуру та спорт в умовах майбутньої виробничої діяльності. Реалізація цієї мети є необхідною з позицій нових вимог, наданих до вищої школи. Адже багато студентів у майбутньому займуть важливі позиції на виробництві, і від того, який запас теоретичних і практичних фізкультурних умінь і навичок вони отримають за період навчання у ЗВО, залежить їх особиста участь у заняттях і пропаганді фізкультурно-спортивного життя, творча активність, та здоровий побут (Рибалко, Гвоздецька, Прокопова, 2016; Теорія і методика фізичного виховання).

Велику увагу звертають на необхідність розвитку широкого студентського самоврядування, організацію раціонального використання вільного часу з метою всебічного розвитку особистості, встановлення в студентському оточенні здорового, культурного способу життя (Харченко, Хоменко, Красілов, Рибалко, 2019).

Для того щоб успішно рухатися вперед, необхідно працювати по-новому, переборювати рутинність і консерватизм у будь-яких їх проявах. Треба упорядкувати кардинальні міри, направлені на покращення охорони здоров'я, розвиток масової фізкультури та спорту, туризму, забезпечення дозвілля людей, особливо молоді. При цьому дуже важливе значення має робота з пропаганди здорового способу життя, переборювання пияцтва й алкоголізму (Безверхня, 2004; Приступа, Рокіта, 2003).

Велика увага при цьому відводиться цілеспрямованій орієнтації на систематичне заняття фізичною культурою та спортом, формування потреб у фізичному удосконаленні (Безверхня, 2004; Рибалко, Гвоздецька, Прокопова, 2016).

Науковці виокремлюють такі підходи щодо організації фізкультурно-оздоровчої роботи в системі освіти: удосконалення нормативно-правової бази галузі фізичної культури та спорту; збільшення в закладах освіти всіх типів

обсягу рухової активності на тиждень; поступове оновлення матеріально-технічної бази закладів фізичної культури та спорту; популяризація здорового способу життя та подолання стану суспільної байдужості до здоров'я нації; широке впровадження соціальної реклами різних аспектів здорового способу життя в усіх засобах масової інформації та заборони всіх прямих і прихованих видів реклами алкоголю, тютюну тощо.

Науковці пропонують інноваційні програми та підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентською молоддю (Г. Безверхня, Т. Круцевич, О. Томенко, І. Боднар, Є. Приступа, П. Рибалко).

У роботах науковців наголошується на важливості здоров'язбереження (Л. Сущенко, О. Міхеєнко та ін.), удосконаленні навчальних планів професійної підготовки фахівців з метою їх орієнтації на формування знань про здоров'я та вмінь його зберігати й відновлювати (Ю. Бойчук, Ю. Лянной, М. Носко та ін.), формуванні різних аспектів культури здоров'я та здорового способу життя студентів (Ю. Козерук, Г. Куртова, П. Приходько, А. Сущенко та ін.).

Мета інноваційної програми фізкультурно-оздоровчої роботи, запропонованої Н. Москаленко, полягає у формуванні фізично розвиненої особистості, здатної реалізувати творчий потенціал, активно використовуючи фізичну культуру для зміцнення та збереження здоров'я, усвідомленого ставлення до формування власного здоров'я, захисту від несприятливих природних і соціальних факторів.

Відповідно до державного освітнього стандарту вищої професійної освіти, фізична культура є обов'язковою дисципліною гуманітарного освітнього циклу. Одним із найважливіших завдань вищої освіти в даний час є об'єднання фундаментальної професійної та гуманітарної підготовки фахівців. Гуманітарні науки є засобом отримання цінних світоглядних знань, сприяють розвитку інтелекту та ерудиції, формують культуру особистості.

Внесок фізичної культури у вищу освіту має полягати в забезпеченні студентів усіма аспектами знань про життєдіяльність людини, про його здоров'я та здоровий спосіб життя, а також у оволодінні всім арсеналом практичних умінь і навичок, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я, розвиток і вдосконалення його психофізичних здібностей і якостей особистості (Теорія і методика фізичного виховання, 2008). За допомогою знань, отриманих із фізичної культури, студенти повинні створити цілісне уявлення про процеси та явища, що відбуваються в живій природі, більш повно розуміти можливості сучасних наукових методів пізнання природи й володіти ними на рівні виконання професійних функцій (Куртова, Рибалко, Красілов, 2018).

Метою фізичного виховання студентів є формування фізичної культури особистості. Для досягнення поставленої мети передбачається вирішення таких виховних, освітніх, розвиваючих і оздоровчих завдань:

- розуміння ролі фізичної культури в розвитку особистості й підготовки її допрофесійної діяльності;

- знання науково-практичних основ фізичної культури та здорового способу життя;

- оволодіння системою практичних умінь і навичок, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я, психічне благополуччя, розвиток і вдосконалення психофізичних здібностей, якостей і властивостей особистості, самовизначення в галузі фізичної культури;

- забезпечення загальної та професійно-прикладної фізичної підготовленості, визначальною психофізичну готовність студента до майбутньої професії;

- набуття досвіду творчого використання фізкультурно-спортивної діяльності для досягнення життєвих і професійних цілей.

Вищенаведені обставини актуалізують проблему пошуку ефективних форм підвищення фізичної активності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

Безверхня, Г. В. (2004). *Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів 5 – 11 класів* (автореф. дис. … канд. наук з фізичного виховання і спорту: 24.00.02). Львів.

Куртова, Г., Рибалко, П., Красілов, А. (2018). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4,* 100–111.

Приступа, Є., Рокіта, А. (2003). Тенденції підготовки фахівців фізичного виховання і спорту в Європі. *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 15,* 124 – 130.

Рибалко, П. Ф., Самохвалова, І. Ю. (2020). Аналіз розвитку рухових здібностей студенток закладів вищої освіти засобами спортивних ігор у процесі секційних занять. *Modern researcher in psychology and pedagogy: Collective monograph.* Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", cc. 333-352

Рибалко, П. Ф., Гвоздецька, С. В., Прокопова, Л. І. (2016). Сучасні підходи до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 3 (57),* 340-347.

Теорія і методика фізичного виховання: у 2 т. (2008). Т. Ю. Круцевич (ред.). Київ: Олімпійська література.

Харченко, Р., Хоменко, С., Красілов, А., Рибалко, П. (2019). Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5,* 183–195.

М. В. Цуркан
ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»

УКРАЇНСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Одним з актуальних напрямів модернізації системи освіти України є розроблення концептуальних засад навчання іноземних студентів в українських закладах вищої освіти (ЗВО), у тому числі медичних, адже від рівня надання освітніх послуг вітчизняними ЗВО студентам-іноземцям залежить престиж країни в міжнародному освітньому просторі та на

світовому ринку праці. Відповідно до ухваленої Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року пріоритетним завданням міжнародного партнерства у сфері освіти є «навчання іноземців та осіб без громадянства у вищих і професійно-технічних навчальних закладах України» (*Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки*). Саме тому створення нової стратегії навчання іноземних студентів потребує окреслення основних аспектів вивчення української мови як засобу здобуття знань та інструменту оволодіння майбутньою професією.

У Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України зазначено, що мета мовної підготовки іноземних громадян полягає в забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціокультурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, яка здатна до міжкультурного діалогу (Ушакова, Дубічінський, Тростинська).

Навчання української мови як іноземної в медичних ЗВО, окрім соціокультурної адаптації студентів в україномовному середовищі, передбачає засвоєння основних спеціальних медичних термінів, фахової лексики, професійно зумовлених усталених мовних конструкцій і виразів. Завдання викладача зазначеної навчальної дисциплін – дібрати такі форми, методи, прийоми й засоби навчання, які забезпечать формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків

Професійно-комунікативна компетентність іноземного студента-медика – «це складна лінгвістично-педагогічна категорія, яка, на нашу думку, інтегрує в собі *професійні знання* (знання з медичних дисциплін, збір анамнезу, розпізнавання захворювання та встановлення діагнозу, призначення лікування тощо), *самостійний та творчий склад мислення* (навички аналізувати процес, ефективність і кінцевий результат лікування; уміння оцінити не лише досягнення у своїй роботі, але й побачити причини невдач), *комунікативні уміння* (володіння загальновживаною та професійною лексикою, правильний і доречний добір мовних засобів, логічна й послідовна побудова висловлювання, відповідна дикція, вміння слухати, оформлення медичних документів: довідок, протоколу операції, історії хвороби чи реферату тощо), *моральні цінності* (толерантність, тактовність, інтелігентність, терпіння, чуйність, співпереживання, толерантність, ввічливість, привітність, доброзичливість тощо)» (Цуркан, 2019, с. 393).

Професійно-мовленнєва підготовка інокомунікантів у медичних ЗВО спрямована на розвиток практичних умінь і навичок ведення професійного діалогу як основи успішного здійснення фахової діяльності, оскільки спеціальність лікаря – одна з небагатьох професій, що передбачає налагодження мовно-психологічного контакту лікар – пацієнт, лікар – родичі пацієнта, лікар – лікар, лікар – викладач, лікар – молодший медичний персонал.

Відомо, що спілкування – вагомий фактор досягнення бажаного результату в професійній діяльності працівника охорони здоров'я, зокрема майбутнього лікаря-іноземця. Тому на заняттях з української мови як іноземної основна увага викладача повинна бути закцентована на вивченні професійно орієнтованого мовного матеріалу, яким послуговуватиметься інокомунікант під час проходження практики в медичних установах.

Вільне та правильне володіння українською мовою як іноземною забезпечить формування особистості іноземного студента як майбутнього фахівця, готового до участі в міжнародному діалозі як загального, так медичного спрямування.

Із метою удосконалення методики викладання української мови як іноземної Міністерством освіти і науки України розроблено проєкт «Державного стандарту з української мови як іноземної (Рівні загального володіння та діагностика)» (*Проєкт стандарту української мови як іноземної*), основне завдання якого полягає в уніфікації системи вимог до володіння українською мовою осіб, для яких вона не є рідною, з урахуванням «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти». Також у цьому документі зазначено, що необхідно окреслити єдиний підхід щодо розроблення нових навчальних програм, сучасних підручників і посібників, у тому числі електронних, підготовки словників, відкриття мовних центрів тощо.

Варто відзначити й те, що навчання української мови як іноземної спонукає інокомунікантів до вивчення культурних особливостей українського народу, його звичаїв і традицій, з'ясування ментальних та національних розбіжностей, адже міжкультурна взаємодія передбачає усвідомлення представниками різних етносів і віросповідань основних надбань тієї чи іншої держави. Носії різних мов сприймають і бачать світ по-різному, тому що всі процеси, які відбуваються довкола, закріплюються у свідомості та виражаються в мові. Саме тому важливим для комунікативного процесу є знання та розуміння цінностей носіїв різних культур, однак, усвідомлення культурних надбань неможливе без вивчення мови, оскільки мова відображає те, як людина сприймає світ крізь призму своєї культури.

Отже, професійно-мовленнєва підготовка в нашому дослідженні – це насамперед іншомовно-мовленнєва підготовка майбутнього фахівця, оскільки в процесі вивчення української мови іноземними студентами-медиками відбувається формування вторинної мовної особистості, яка формується під впливом первинної мовної особистості, однак основну роль у цьому процесі відіграє засвоєння мовцем концептуальної системи чужого лінгвосоціума.

ЛІТЕРАТУРА

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf

Проєкт стандарту української мови як іноземної. URL: https://mon.gov. ua/ ua/ news/ mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-derzhavnijstandart-z-ukrayinskoyi-movi-yak-inozemnoyi

Ушакова, Н. І., Дубічінський, В. В., Тростинська, О. М. *Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України*. URL: www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf
Цуркан, М. (2019). Професійно-комунікативна компетентність іноземного студента-медика. *Серія: Педагогічні науки, 3,* 386–397.

І. А. Чистякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Сучасний етап розвитку сучасної України характеризується демократичними перетвореннями в усіх галузях суспільного життя. Відтак, спостерігаються трансформаційні процеси в освіті у зв'язку із входженням України до європейського освітнього простору. Такі трансформації потребують нових підходів до вирішення освітніх проблем. У такому контексті надзвичайно важливим для України є вивчення досвіду країн Центральної та Східної Європи, зокрема Чехії. Його висвітлення, узагальнення й осмислення відкривають можливості створення сучасної освітньої політики з урахуванням переваг і недоліків, а також шляхів їх подолання, які вже пройдені в європейських країнах.

Особливості педагогічної освіти в Чеській Республіці вивчали такі науковці, як: Й. Васютова, Р. Вілдова, Р. Дитртова, Л. Подхалов, В. Спілкова, М. Хутов та ін.

На основі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження та нормативних документів можемо стверджувати, що протягом ХХ ст. до професії вчителя в Чеській Республіці на рівні держави не було вимог щодо наявності в педагогів обов'язкової вищої освіти.

Проте, ситуація змінилась у 90-х роках ХХ ст., коли розпочалося реформування освіти, що стосувалося не лише перетворення системи шкільної освіти, але й фахової підготовки вчителів. Насамперед, реформування освіти було спрямоване на усунення єдиного підходу до підготовки вчителів для різних шкільних рівнів, на різних факультетах університетів у всій Чехії. Причому слід наголосити, що модель підготовки вчителів, яка використовувалась у ХХ столітті, мала високе співвідношення академічних теоретично орієнтованих дисциплін. Варто зауважити, що в цій моделі значну роль відігравала соціалістична ідеологія. До того ж, навчання було одноманітним і формальним. У процесі підготовки майбутніх учителів переважали лекції та інші фронтальні методи навчання. На думку С. Арнон та Н. Рейчел, саме ці недоліки тогочасної системи професійної підготовки вчителів сформували нову концепцію педагогічної освіти, побудованої за принципами гуманізації, демократії, а також індивідуалізації та диференціації навчання (Arnon & Reichel, 2007, p. 441).

Зауважимо, що політичні й соціальні зміни в Чеській Республіці почалися в листопаді 1989 року, коли вона прийняла нові державні закони, зокрема закони, що регулюють відносини в галузі освіти. Як і в інших країнах, у Чехії основним законом країни є Конституція, яка була прийнята 16 грудня 1992 року й забезпечувала загальні правові рамки і була основою для подальшого розвитку законодавства. Права та обов'язки держави щодо освіти визначаються Хартією основних прав і свобод (Закон, який є частиною конституційного ладу). У чеських громадян є гарантії, передусім це право на освіту, а саме «на безкоштовну освіту в початкових і середніх школах і університетах». Громадяни Чехії мають право на вільний вибір професії та професійну підготовку, що знаходить відображення в правовому регулюванні держави.

У процесі реформування сфери освіти Чехія використовувала досвід інших європейських країн та рекомендації міжнародних організацій. Першим офіційним документом, який визначав хід реформ, був Закон «Про якість та підзвітність у сфері освіти», який був підготовлений Міністерством освіти в 1994 р. та став основою прийнятої в 2001 р. Національної програми розвитку освіти в Чеська Республіка. Зазначена програма отримала назву Чеської Білої книги («Ceska Bila kniha»). У ній закладено основні засади та визначено головні завдання освітянської політики, а саме:

- реалізація навчання для всіх упродовж усього життя;
- пристосування наукових і навчальних програм до потреб суспільно-економічного життя в поєднанні з практичним досвідом особистості, що навчається;
- оцінка якості й ефективності освіти;
- підтримка ролі всіх категорій педагогічних та академічних працівників у суспільстві та їх професійної перспективи.

Національна програма розвитку системи освіти в Чеській Республіці та стала фундаментальним документом, у якому визначені нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів (Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice). Вона дала поштовх для подальших реформ у цій галузі. Основні її концептуальні завдання щодо реформи освіти були реалізовані на основі довготривалих планів розвитку системи освіти на національному рівні.

Отже, керуючись Національною програмою розвитку освіти 2001–2002 навчальний рік у чеських закладах вищої освіти відбулося чітке розмежування бакалаврських і магістерських навчальних програм. Студенти, які закінчили бакалаврську освітню програму, отримують вищу освіту з присвоєнням (ступеня) «бакалавра». На цьому рівні вони можуть закінчити або продовжити навчання відповідно до наступної магістерської програми.

У 2004 р. на основі «Білої книги» було прийнято Закон «Про педагогічних працівників», у якому визначено кваліфікаційні вимоги щодо виконання професійних обов'язків учителя та інших педагогічних

працівників (Zakon o pedagogickych pracovnicich 563/2004 Sb). Законом «Про педагогічних працівників» визначено 16 педагогічних категорій, із яких категорія «вчитель» включає 10 основних посад; однак учитель середньої школи визначається ще в чотирьох підкатегоріях. Крім того, наголосимо, в кожній педагогічній категорії визначається вчитель для учнів з особливими освітніми потребами. Структура основних категорій учителя копіює структуру системи освіти. Також у Законі визначено вимоги до професії вчителя, зокрема конкретизовано професійні кваліфікації, що фактично є вимогами до професійної підготовки за визначеною педагогічною спеціальністю. Під професійною кваліфікацією в законі розуміється процес здобуття відповідного рівня освіти, тобто здобуття ступеня бакалавра чи магістра та складання випускного іспиту, що називається абсолютним або екзаменом із вивчення школи (Zakon o pedagogickych pracovnicich 563/2004 Sb).

Також до нормативно-правових актів, які регулюють професійну підготовку майбутніх учителів, у Чеській Республіці належить Концепція програм з підготовки вчителів, яка вплинула не лише на вимоги щодо їх професійних кваліфікацій, але й на так звану програму реформ шкільної освіти, яку було введено в дію (Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)).

Таким чином, законодавством Чеської Республіки чітко визначено вимоги до професії вчителя, кваліфікаційні вимоги щодо виконання професійних обов'язків учителя та інших педагогічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

Arnon, S. & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I?. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 13(5),* 441–464.

Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Retrieved from: http://www.msmt.cz/dokumenty/bilaknihanarodniprogramrozvoje-vzdelavanivceskerepubliceformujevladnistrategiivoblastivzdelavanistrategieodrazi-celospolecenskezajmyadavakonkretnipodnetykpraciskol.

Zakon o pedagogickych pracovnicich 563/2004 Sb. Retrieved from: http://www.msmt.cz/dokumenty3/zakonopedagogickychpracovnicich1.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Retrieved from: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561.

Т. Є. Шедякова, В. І. Шаповал
Харківський національний
університет імені В. Н. Каразіна

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗМІЦНЕННЯ КОНКУРЕНТНИХ ПЕРЕВАГ УКРАЇНСЬКИХ ПОСТАЧАЛЬНИКІВ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ ІЗ ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇН

У сучасних умовах надання освітніх послуг іноземним студентам перетворилося із чисто академічної сфери в різновид міжнародного ринку послуг (Генеральна угода про торгівлю послугами), який інтенсивно

розвивається. Так, його сучасний стан із боку попиту характеризується суттєвим збільшенням ємкості та зміною пріоритетності критеріїв сегментації споживачів. Це є наслідком зростання престижності та привабливості отримання вищої освіти не тільки у світовому молодіжному середовищі в цілому, але й, передусім, серед молоді країн Центральної Азії та Африки. Останнє відображає підсилення цінності диплому про вищу освіту на ринку праці цих країн та існування різного характеру перепон (інституційних, фінансових, корупційних та ін.) для його отримання молодими людьми на батьківщині.

З боку пропозиції міжнародному ринкові освітніх послуг властиве формування більш жорстких умов конкурентної боротьби для його учасників, що є результатом активізації як «старих», досвідчених гравців, так і бурхливою появою «нових», надзвичайно агресивних гравців унаслідок очевидності економічної вигідності й перспективності цього виду діяльності для них.

Усвідомлення цих особливостей ринку й розуміння конкурентних переваг його українських учасників, які базуються на наявності кількісно та профільно розвиненої системи ЗВО; привабливості розміру оплати за навчання; доволі оптимальному співвідношенні оплати та якості навчання; комфортних соціально-психологічних, ментальних умов для адаптації; розвиненої, зручної та економної транспортної сітки, дозволяє припустити, що пріоритетною та стратегічно доцільною нішею, на яку сьогодні повинні орієнтуватися та яку за собою мусять закріпити українські постачальники освітніх послуг, є молоді громадяни пострадянських центральноазійських країн. А це передбачає з маркетингових позицій постійне, ефективне поєднання й концентрацію зусиль української держави, ЗВО, викладачів і співробітників закладів освіти на розробці й реалізації заходів, спрямованих на кількісне збільшення залучення цього контингенту, його закріплення та без втрат доведення до успішного закінчення вишу, зміцнення існуючих та формування нових конкурентних переваг.

Ключовою проблемою серед багатьох інших (Шаповал, Шедякова, 2019) для іноземних студентів незалежно від країни походження, включаючи й пострадянські країни, яка суттєво впливає на якість освіти, складність і тривалість адаптаційного періоду , мотивацію до навчання, є труднощі, з якими вони стикаються під час вивчення базових навчальних курсів унаслідок як відносно невисокого рівня їхньої загальної підготовки й володіння мовою країни навчання, англійською мовою, так і складністю цих курсів у змістовному, фонетичному, лексичному, граматичному аспектах та необхідністю сприйняття їх викладання на слух.

Попередній досвід нашої роботи з іноземними студентами засвідчив, що дієвий внесок у вирішення цієї проблеми може зробити співпраця викладачів професійно-орієнтованих, базових дисциплін та мовних дисциплін на основі міжпредметних зв’язків у формі розробки методичних вказівок і завдань для практичних занять із мови.

Мета таких методично-навчальних матеріалів полягає у формуванні навичок і вмінь, необхідних іноземним студентам для сприйняття, відтворення та самостійного продукування наукових текстів професійного змісту.

Головною умовою досягнення задекларованої мети є укладання цих матеріалів на основі текстів базового підручника з профільного курсу й виділення в них певних тематичних частин (їх кількість залежить від об'єму годин, відведених на проведення практичних занять із мови), які б пов'язувалися між собою внутрішньою логікою професійно спрямованої дисципліни та принципом побудови методичних матеріалів відповідно до зростаючих ускладнень.

У свою чергу, в межах кожної частини теми матеріал повинен розподілятися в межах трьох розділів. Серцевиною першого розділу кожної теми повинен бути текст, призначений для вивчаючого читання, другого – текст для аудіювання, а в основі третього – текст для проглядового й пошукового читання. Усі три тексти мусять також поєднуватися тематичними принципами й підбиратися при цьому таким чином, щоб другий і третій розширювали й конкретизували інформацію, яка міститься в першому тексті.

Провідна роль у навчально-методичних матеріалах покладається на завдання, які повинні чітко розрізнятися за своїм функціональним призначенням залежно від розділів тем.

Так, у кожній частині-темі передтекстові завдання вводяться для зняття фонетичних, лексико-граматичних і структурно-логічних труднощів, які можуть виникати в процесі сприйняття тексту. Післятекстові завдання першого розділу повинні сприяти забезпеченню активного засвоєння лексико-граматичного матеріалу тексту шляхом багаторазового повторення комунікативно значимих одиниць.

Завдання після тексту в другому розділі поділяються на дві підгрупи. Перша – це завдання, які виконуються з голосу, в аудиторії та за змістом націлені на контроль за адекватністю сприйняття аудіотекстів та стимулювання репродукування почутого матеріалу студентами; друга – це завдання, які можуть виконуватися як в аудиторії, так і в якості домашніх завдань. Наприклад: скласти план чи стислий конспект почутого тексту, переказати текст тощо.

Післятекстові завдання третього розділу також доцільно ділити на два типи. Завдання першого типу спрямовуються на контроль розуміння загального змісту, сутності переглянутого тексту й формування в студентів навичок швидкого пошуку в тексті необхідної інформації. Завдання другого типу (можуть бути як аудиторними, так і домашніми), по-перше, повинні передбачати необхідність для студентів повторного звернення до тексту, змінивши при цьому характер читання. Наприклад: «Користуючись інформацією тексту, поясніть чому…?» тощо. По-друге, умовою їх виконання має бути узагальнення інформації всіх трьох текстів конкретної

теми та самостійна підготовка студентами продуктів різного типу (повідомлення, реферат, доповідь тощо) в усній чи письмовій формі.

У прикінцевій частині навчально-методичних матеріалів доцільно надати визначення основних термінів та перелік завдань для самостійної роботи відповідно до розглянутих тем, які б полегшували іноземним студентам активізувати вивчений матеріал під час підготовки до контрольних робіт, заліку або екзамену.

Матеріал, який використовується для розробки мовних завдань за змістом, професійною спрямованістю повинен бути як теоретично, так і практично значимим для підготовки студентів, вірно й коректно відображати сутність професійної інформації, містити точне й однозначне визначення наукових понять. Можливість же календарної та структурної синхронізації послідовності виконання мовних завдань із логікою вивчення професійних дисциплін може дати додатковий синергетичний ефект, оскільки, з одного боку, це опосередковано подовжить і доповнить професійну підготовку іноземних студентів на практичних заняттях з мови, а, з іншого – мотивуватиме їх до більш ефективного її вивчення.

Таким чином, тісна співпраця викладачів профільних і мовних дисциплін може бути дієвою запорукою зміцнення позицій українських ЗВО на міжнародному ринку освітніх послуг.

ЛІТЕРАТУРА

Шаповал, В. І., Шедякова, Т. Є. (2019). Міжнародний ринок освітніх послуг та навчально-педагогічні аспекти формування конкурентних переваг у його учасників. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. *Міжпредметні зв'язки: тези XXIII Міжнародної науково-практичної конференції* (6–7 червня 2019 року). Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, сс. 89–92.

Генеральна угода про торгівлю послугами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/981_017.

В. С. Яценко
Інститут педагогіки НАПН України

ПРИКЛАДНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНИХ ГЕОГРАФІВ У ФОРМУВАННІ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ

Докорінні перетворення, які відбуваються в усіх сферах життя сучасного суспільства, не оминули й освіту. Триває активний пошук нових шляхів організації шкільної справи та її педагогічного забезпечення. Новий час вимагає нових ідей, нових практичних рішень удосконалення методологічного арсеналу педагогічної науки та практики. Все це, безумовно, стосується й географічної освіти, у викладанні якої накопичилися серйозні проблеми, які гальмують її подальший розвиток. Вочевидь виникло протиріччя між значними творчими можливостями географічної освіти, її колосальним прикладним потенціалом і тією незначною практичною віддачею, яку отримує українське суспільство завдяки знанням випускників закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО). Підкреслимо, що ці протиріччя, насамперед пов'язані з теоретико-

методичними основами (цілями, завданнями, змістом, механізмами, мотивами) формування особистості учня під час вивчення географії.

Крім того, предмету географії, як навчальному, надається право формувати в учнів науковий світогляд, таким чином виникає необхідність у щільній увазі вчених до цього навчального предмету в закладах вищої освіти (ЗВО). Людина не може навіть існувати, якщо не вивчить оточуючого середовища, його сутність і проблеми. Саме тому викладання географії в ЗЗСО історично починалося раніше, ніж вивчались інші дисципліни й займало провідне положення на різних ступенях розвитку географічної освіти. В більшості країн світу географія й сьогодні включена в навчальні плани від початкової школи до університету (США, Велика Британія, Німеччина, Франція) і розглядається як невід'ємна частина загальної освітньої системи країни. На наш погляд, географічні знання необхідні не тільки тим, хто намагається оволодіти фахом, який безпосередньо пов'язаний із географією (зокрема, майбутній учитель географії), але й взагалі кожній рефлексуючій особистості. Якщо в нас не виникає сумніву в необхідності навчання всіх дітей навичкам читання, письма, рахування, тобто оволодіння засобами спілкування з іншими людьми, то хіба не так само природньо навчати учнів умінням правильно діяти в природному просторі, бачити територіальні аспекти багатьох проблем, тобто навчати їх спілкуванню з природою. Крім того, географія допомагає усвідомити роль людини в світі, її потенційні можливості та слабкості. Вивчаючи географію в учнів виникає почуття незадовільності положення справ як у своїй країні, так і за її межами, і, таким чином, географія стимулює учнів до дій, які будуть спрямовані на поліпшення ситуації, що склалася в різних сферах життя українського суспільства.

Отже, сьогодні стало очевидним, що географія як наука, яка пізнає одночасно різнобічність та єдність оточуючого світу, розкриває таємниці взаємодії природи й людського суспільства, одна з найбільш впливових сил, здатних допомогти зберегти планету для нас та наступних генерацій. При цьому важлива творча діяльність не тільки професійних географів. Життя вимагає, щоб кожна людина володіла вмінням грамотно діяти. Розуміння географічних закономірностей та вирішення проблем на будь-якому територіальному рівні неможливі без певної бази – знання вихідних географічних факторів, якими покликана забезпечувати географічна освіта України. Але, як показали результати досліджень, які були проведені співробітниками відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, населення нашої країни у своїй більшості вражаюче географічно безграмотне. Це наслідок того, що в Україні географія як шкільний предмет витиснутий у розряд другорядних. Скорочується кількість годин на її вивчення, багато профільних шкіл, у тому числі ЗВО, взагалі не внесли її до навчальних планів.

У сучасних навчальних планах порушується логіка та послідовність шкільних географічних курсів, намітився розрив між досягненнями

сучасної української та зарубіжної географічної науки й тими повідомленнями, які включені в шкільні навчальні підручники. На жаль, на сьогоднішній день ще не розроблено новий державний стандарт з географії (маємо на увазі 2020 року), не з'ясована її сучасна роль та місце в освітній системі й формування підростаючого покоління, не визначене те змістовне ядро, на яке слід орієнтуватися під час підготовки нових навчальних програм і підручників. Особливо багато невирішених проблем накопичилось у методиці викладання цього предмету в ЗВО, що привело до втрати інтересу в учнів до географії, а це неминуче відбилося на якості їх знань. Основні завдання цієї галузі – створення й використання інноваційних методів навчання, які сприятимуть активізації пізнавальної діяльності учнів, їх всебічній соціалізації. Між тим на заняттях географії в ЗЗСО та ЗВО переважають методи навчання, які ґрунтуються на джерелах знань, що не повною мірою вирішують завдання розвиваючого навчання, не відповідають стратегії та інноваційним технологіям підготовки викладачів вищої школи. Недостатня увага приділяється проблемному навчанню студентів ЗВО, їх підготовки до самостійної творчої праці. Гострими лишаються проблеми форм сучасного заняття географії. На заняттях у ЗЗСО має бути зроблено акцент на – орієнтацію учнів самостійної роботи – це найкоротший шлях до такого засвоєння знань, яке дасть можливість їм використовувати отримані знання й уміння на практиці, в умовах не змодельованої ситуації. Всі названі проблеми спонукають наукових і методичних співробітників підготувати відповідні методичні рекомендації учителям географії, студентам географічних факультетів ЗВО для підвищення результативності навчання й виховання учнів ЗЗСО.

РОЗДІЛ 4. СТРАТЕГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Jurgita Kuprinskienė
Senior teacher of Velzys gymnasium, Lithuania

REALISATION OF INNOVATIVE LEARNING METHODS THROUGH CLOUD COMPUTING

Development of information technology leads to changes in education. Conventional traditional learning is no longer sufficient for all modern students. In order to develop individual learning skills, computer literacy, to involve students into active educational activities, it is necessary to use learning tools and technologies that enable innovative learning methods

The changes in society which resulted from the development of information technology ('IT') inevitably lead to change and education. This is reflected in the strategy for the development of the Lithuanian Education and information society is one of the main objectives of applying new quality flexible learning conditions and providing learners with access to online learning space. The work of the Ministry of Education and Science on the implementation of information and communication technologies in general education and training for the Action Plan is one of the objectives of enabling educational participants to make skillful use of technology in education.

In a study on the use of advanced learning technologies in education in 2019, even 69 % of teachers reported having IT knowledge and skills, able to develop content and provide training. However, in the Ministry of Education and Science, few schools use virtual learning information systems (32 % in Lithuania, EU average 55 %). In 2019, the pupils' computer and information literacy assessment showed that pupils have basic IT knowledge but limited tasks in the use of Information Communication technologies (ICT), insufficiently developed Computer Information literacy skills in many lessons. School education methods are no longer sufficient for learners.

Therefore, ICT deployment in schools promotes new learning opportunities. The most advanced education institutions have already integrated virtual learning environments ("VMA") into the educational process and began to apply virtual learning. The use of ICT-based educational tools enables new learning methods in the educational process, the promotion of active learning, collaboration, a more comfortable presentation of curriculum, taking into account the needs of each learner by individuating Learning. The use of IT-based learning methods requires not only human, but also material resources: Fast Internet connection, computer and software, servers, data repositories. As a result, a significant proportion of education institutions are confronted with the availability of resource allocation, information and knowledge anywhere, anytime, in the context of learning flexibility.

In order to overcome these challenges, new technologies are being explored to maximize the material and human resources available in educational establishments. This has therefore increasingly analyzed the use of cloud computing technology in the educational process for the last decade. Cloud computing means virtual resources that are available online.

Classical (Traditional) teaching and learning methods do not sufficiently promote the activity and development of pupils, thus reducing pupils' motivation to learn and deteriorating achievements. The same learning programme does not meet today's needs.

The application of innovative teaching and learning methods makes it possible to achieve better results, as the learning process is tailored to the knowledge and abilities of each student. The application of these methods enhances the motivation and engagement of the discipline.

The cloud tools offered for education are easily accessible and can be applied to learning activities. This raises a problematic issue as to the possibilities of innovative learning methods in the context of cloud computing tools.

The scientific literature provides a variety of examples of active learning methods. Lithuanian scientists distinguish the following modern (active) learning methods: project approach, concept mapping, collaborative learning.

Project approach. The project is a learning approach that helps to adapt theoretical knowledge to practical activities. This approach is based on the practical activities of the learner. With the project method, the Centre has student activity and the teacher becomes a partner. Project activities promote individualization of the educational process, helping to engage in the teaching process of different character, different preparations for children, allowing them to reveal their creative abilities, make it possible. For each child to feel talented and meaningful. Using this method, a pupil can choose the task he will perform, thus promoting his/her personal responsibility for his/her learning process. The project approach is closely linked to the issue of the problem and the search for the solution and the achievement of the final result. Project approach activities can be both individual and applied to groups. Students can take into account their knowledge, skills and activities when they are divided into groups. Activities shall enable the interaction of active learning methods by choosing several educational methods. The application of the project approach focuses on the active participation of the learner in the educational activities. The pupil, taking part in such activities, takes the initiative, solves the problems, pursues the final result.

Concepts (Thoughts) maps. A mind map is a drawing, a diagram that is used to visually depict certain thoughts, events, tasks that are associated with a keyword or concept. The use of mind maps can help in investigating, resolving, and deciding on a problem. This method helps to visually outline the available knowledge. The following features of the mind maps are distinguished: 1. Creating a Mind map promotes thinking and helps you understand learning materials more easily; 2. This method makes it easier for a teacher to understand whether students have a clear focus on a subject that is better placed on the

topics of the pupils; 3. The method can be applied both in group activities and individually; 4. Mind maps are a qualitative method. Any text or study can be transformed into a map of concepts.

Collaborative learning. Lithuanian scientists argue that "cooperation teaches a common purpose, fosters the responsibility of each member of the group for himself and friends, provides communication, leadership skills, promotes the feeling of his value". Cooperation is therefore linked to the overall aim of the group of learners and individual education of each pupil. The application of this method promotes individualization, autonomy and responsibility. V. Mažeikienė stresses that "learners learn in a group but at the same time are clearly aware of personal responsibility as a decisive contribution to the personal and group outcomes achieved". It can therefore be argued that learning through collaboration is not just a group learning activity, but this approach develops the individual skills of the learner and develops responsibility for the achievements of both her and the other members of the group. Education is one of the main goals of active learning.

Innovative learning is inherent in the application of information technologies and targeted educational methods. In modern Pedagogics, the methods by which IT and active learning methods are used are called innovative. These learning methods provide students with active learning opportunities to participate in debates, projects, creative tasks, collaborative learning, mind maps, use of virtual laboratories, audio-visual tools, participate in mixed learning. This activates learners' involvement in the educational activities, helps teachers to effectively individualize their learning, encouraging learners' awareness, motivation, constructivity.

Virtual learning is a "virtual space learning using virtual space tools and synchronous and asynchronous virtual communication". Virtual learning is described as one of the most convenient ways of learning. It focuses on flexibility and mobility. Lithuanian professor A. Targamaze describes the flexibility and mobility of learning as an opportunity to reach learning material at a convenient time, to learn at a reasonable pace, and for as long as it is needed to understand the topic. Flexibility includes not only a flexible learning schedule but also an individual pace of learning. Thus, individualization and differentiation of learning are possible. These qualities broaden the circle of learners.

Such learning is attractive to different groups of learners: 1. Persons who have departed from Lithuania; 2. People in employment who do not have access to the education institution; 3. Children with special needs; 4. Especially for talented students; 5. Learners who are unable to attend a temporary education institution.

New learning materials are available through virtual learning. The substance is easily updated, its accessibility is facilitated, and complex learning content can be provided through a variety of methodological tools. Virtual learning is used for virtual training environments. A virtual learning environment is "a system with tools to provide e-learning materials". A well-

designed virtual learning environment can foster collaboration, autonomy, creativity, critical thinking and information culture.

Blended learning aims to strike a balance between innovative approaches based on information technology and traditional learning methods. Cloud computing is defined as services that only require an Internet connection. The use of these services does not require the administration of the information systems used, and there is no need for broader IT knowledge.

Cloud computing is a new form of computing where dynamically expanding and virtualized resources are provided online. This technology is divided into three main groups: 1. Application as a service (SaaS). These internet-based applications that do not require installation on your computer are not subject to system requirements, it is sufficient to have access to the Internet and a Web browser. R. F. AlCattanas and others is assigned to this service by the second generation of WEB 2.0 tools (Google Sites, Survey Monkey, Zoho Creator, Youtube, WordPress, Slideshare, etc.); 2. Platform as a service (PaaS). This is a virtual computer with the required operating system installed. Users can create and test applications tailored to specific actions; 3. Infrastructure as a service (IaaS). These services are mostly used by large corporations that require system computing resources (memory, processor capabilities, etc.).

Learning is the most widely used cloud computing tools that are assigned to the software service. The various grouping models for these instruments are provided. PDST Technology for learning is used to distribute cloud computing tools according to their functions.

Programmes and services are divided into the following groups: 1. Content Authoring Applications: Google Apps, Microsoft 365, Zoho Docs; 2. Virtual storage and content sharing apps: Dropbox, Google Drive, Cloud, Microsoft OneDrive; 3. Virtual learning environments and Learning Management systems: Edmodo, Scoology, Scoolwise, Google Classroom; 4. Video storage and sharing services: YouTube, Vimeo, Google Video 5. Blogs: WordPress, Kidsblog, Blogger; 6. Video presentations and sharing apps: Prezi, Google Slides, Slideshare; 7. Survey development programs: Survey Monkey, Google Forms; 8. Photo-sharing services: Instagram, Flickr; 9. School administration Systems: “Vsware.ie”.

Cloud computing enables you to enable virtual learning to apply active learning activities in the educational process. Therefore, in order to realize virtual learning, it is appropriate to model the virtual learning environment based on cloud computing.

M. B. Abdukarimova
Silkway International University,
Shymkent, Kazakhstan

SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATING INTERNATIONAL AND PSEUDO INTERNATIONAL WORDS

It is possible to reveal a significant amount of the words having a similar writing or sounding by comparing English and Russian languages. Basically, are these loans? Or from one language in another, or? Both languages from the third, general source: as a rule, Latin, Greek, French (*parliament, diplomat, method, theory, organization, etc.*). Words such can, both help, and disturb the translator. They render the help when behind external similarity there is a coincidence of values. Irrespective of a context the word *zink* will be translated as *zinc, chameleon* as a *chameleon, panorama* as a *panorama*, and *classical music* as *classical music*. It is accepted to name such lexicon international. It is not necessary to underestimate its role in transfer. For studying language these words as though serve as support on which the sense of the text is under construction. Lexical units similar to Russian, in the offer taken from journal article pay attention to the logic and strategy behind the U. S. Administration proposals were that the country might, over time, be willing to reduce drastically, perhaps someday to eliminate, its horizons on this territory.

However, being borrowed from other language, the word can find new values; its semantic structure can change completely. Purely casual coincidence isn't also excluded. It is accepted to name such words pseudo-international. How it has been above told, they have received the name from French *faux amis de traducteur* "False friends of the translator". In the same measure what the international lexicon serves as help to the translator, pseudo-international can be a hindrance? To mislead, push to any oversights and errors. "False friends" are not so dangerous, when their values so disperse from values of Russian words similar to them that the nearest context excludes possibility of wrong understanding, and, hence, transfer (Муравьёв, 1969, p.40-41).

In oral speech the extralinguistic situation quite often prompts correct sense. While translating the written text we are deprived such additional support. However, the magic of external similarity of words is so great, that even skilled translators sometimes, getting under it, commit errors. The pseudo-international lexicon is especially dangerous to the beginning translator. Probably, certain help to it will be rendered by the following parting words:

It is impossible to forget that at a number of words in both languages' similarity purely formal. They don't have any general, crossed value. Thus, the context frequently doesn't submit signals what "conformity" arising by analogy. It is false. Basically, it happens when a consequence of that polyglot "analogs" belong to one circle of concepts. For example, an English word *decade* and Russian *decade* mean a certain interval of time, but the first? Decade, or the second? Ten days. English *biscuit* and Russian *biscuit* concern gastronomic

sphere, but the first? This biscuit, a ship's biscuit, and the second? A batch from sweet fancy pastry. Here some more examples:

She has a very fine complexion. У неё чудесный цвет лица (а не «комплекция»).

This work is done accurately. Эта работа выполнена точно (а не «аккуратно»).

Well, he must be a lunatic. Он, должно быть, сумасшедший (а не «лунатик»).

This is a literal translation of the text. Это буквальный перевод текста (а не «литературный»).

This boy is very intelligent. Это очень умный мальчик (а не «интеллигентный»).

Still the big danger is born in themselves by words which in the presence of a general meaning with relatives that Russian words have also other values not inherent in last. For example, fiction. It is not only fiction, but also fiction, a fiction, false? It is not only false, but also erroneous, artificial (about hair, teeth), officer? It is not only the officer, but also the official, police, the captain on a trading vessel and etc.

Such lexicon makes the most part "false friends of the translator" and consequently demands special attention. Very attentive analysis of a context and check of all word meanings from the dictionary can be the only insurance from errors. An example resulted more low? An illustration of that, it is how much necessary to get a grasp steadfastly of the original to choose the necessary word meaning and to coordinate all links of the text (Нелюбин, Дормидонтов, Васильченко, 1969, p. 112-113).

Words of identical origin that occur in several languages as a result of simultaneous or successive borrowings from one ultimate source are called international words. International words play an especially important part in different terminological systems including the vocabulary of science, industry and art. The origin of this vocabulary reflects the history of world culture the mankind's debt to Italy is reflected in the great number of words connected with architecture, painting and especially music. Here we can mention Italian words which have become international: *allegro, andante, baritone, concert, and barcarole*.

The international word-stock is also growing due to the words connected with the development of science – *automation, cybernetics, gene*; exotic words – *kraal, orangoutang, anaconda*; the words in the field of sport – *football, out, match*; the words referring to clothing – *sweater, tweed, and shorts*.

The given work is devoted to the analysis of international words and complexities of its translation. Internationalization of the public life which has received accelerated development under influence scientifically – of technical revolution, strengthens public needs for study of foreign languages, in translation of scientific and fiction. The growth of a flow of the information is steadily accelerated, in each field of knowledge there are new concepts requiring nominal. Today by huge rates the tendency to unification of languages develops.

The problem of translation of international words for today is one of the most urgent, but, unfortunately, it is not so much investigated. The interpreter should be afraid of not only numerous pseudo-international words, which can bring down with sense even the skilled professional, and completely deform sense of the statement, but also complexities, which can arise at a choice between preservation of the international form and selection of different roots of an equivalent of native or a foreign language. In the work we have tried to illuminate some widespread mistakes trapping the interpreter at work with such lexicon, reason of their occurrence and way them to avoid. The diploma work was directed on selection of optimum variant of translation of international words.

For the last decade the role of international words during the international information interchange is enormous, spontaneously has increased. We shall understand internationalisms a general element of several global languages acquired by them by virtue of a genetic generality or mutual cultural influences. It is words having in result interaction or casual concurrences the externally similar form and some identical meanings in different languages. The set of international elements refers to as international words, or inter-words; the structure internationalization is defined as a result of comparison of several languages. Especially clearly influence of these factors is shown in functioning and development of an international terminology. The phenomena quite appropriate interlingual to the requirements, with inter language of the point of view can appear not optimum, and that is represented excessive in separately taken language, can justify itself by consideration in a complex with other languages.

The international words completely conterminous on meaning, meet seldom enough. Between that the words, associated and identified (due to similarity by way of expression) in two languages, by way of the contents or on the use not completely correspond or even completely do not correspond to each other. One of the most complete classifications of types of discrepancies observable in sphere of international words is submitted in works by R. A. Budagov and V. V. Akulenko.

Tt is possible to divide typology of distinctions in the field of international words in languages into three large groups of divergences: semantic, historical and stylistic. The semantic discrepancies frequently are connected that in one language the word can have more general meaning, and in other – more concrete. Huge meaning thus there is an etymology of a word. The meaning also depends on unambiguity of a word in one language and polysemantic in other. Word “password” in Russian has singular meaning: “a concrete conditional word, phrase or subject, which is applied to an identification of the people on a military service or in secret organizations”. In French parole – is translated as “word”, “promise”, “text”, “motto, slogan”, ‘ability to communicate”, “talk”, and finally, as “speech”. Historically, formation of “the false friends of the interpreter” grow out of interaction of languages, in the limited number of cases can result from casual concurrences, and in related languages are based on related words ascending to the general prototypes in a language – basis. Their total and role of each of possible

sources in their formation arise various for each concrete pair of languages, being defined by genetic and historical communication of languages. One more type of discrepancies is in the field of style. A number of meanings of an international word in one language can carry neutral, normalized character; in the other language – *to belong*, for example, to raised, book style. The discrepancy is emotional – expressing of coloring especially frequently is shown in portable meanings of words. The word concerning neutral lexics in one language can be stylistically painted in other. The word *combinateur* means "the one who is declined to combinations, who reaches success by complex combinations, shifts"; the French word *combinateur* has unique meaning "переключатель" and concerns to technical words. In Italian *combinatore* has two meanings "organizer, combinator" and "switch". Comparisons of a divergence in functional-stylistic coloring meet most frequently in the English-Russian, i.e. in an admissibility of the use of words mainly or extremely in the certain styles of speech. V.V. Akulenko, in turn, marks, that an estimated colouring can penetrate even into a terminology of public sciences, reflecting distinctions in ideology and social validity of the countries of both languages (Нелюбин, Дормидонтов, Васильченко, 1969, p. 25-27).

REFERENCES

Муравьёв, В. Л. (1969). *Faux amis, или ложные друзья переводчика*. М.: Просвещение.

Нелюбин, Л. Л., Дормидонтов, А. А., Васильченко, А. А. (1969). *Учебник военного перевода*. М.: Воениздат.

R. K. Abdunazarova
School Lyceum No.80,
Shymkent Kazakhstan

POTENTIAL PROBLEMS IN LEARNING TO LISTEN TO ENGLISH

English has spread widely all over the world, first because of the influence of the British Empire and, second, due to the pre-eminence of North American influence in the world. In Europe, English has advanced as an international language especially after World War II, leaving behind other preeminent languages such as French.

English is now used by millions of speakers for a number of communicative functions across Europe. It has become the preferred language in a number of ambits like international business or EU institutions. Time and again it is also the language chosen for academic discussion as most scholars face the need to read and publish in English for international diffusion.

English is also directly influencing other European languages at different levels but it is especially obvious in the field of technical terms – lexical borrowings are often introduced in many languages without the slightest adaptation. English seems to have been adopted as the language of globalization these days as the language of global culture and international economy (Benson, 1994, p. 4).

Proficiency in English is seen as a desirable goal for youngsters and elderly people in all EU countries and in many parts of the world, to the point of equating inability in the use of English to disability. A better knowledge of

European modern languages will facilitate communication and interaction among Europeans and will promote mobility and mutual understanding.

The EU has already taken some action regarding the second/foreign language teaching and learning within the member states, and in a White Paper published in 1995 (Teaching and learning: towards the learning society) it is stated as a general objective that everyone, irrespective of his/her academic training should gain proficiency in two languages apart from their mother tongue so that they can communicate in those languages. It supports that "Proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe".

The Common European Framework of Reference for Languages is a document that provides a practical tool for establishing certain standards at successive stages of learning and evaluating language knowledge. It aims at providing the basis for setting common standards within the EU at an international level and supplies the basis for the mutual recognition of language qualifications within the EU. The Framework describes:

a) The competences necessary for communication;

b) The related knowledge and skills and

c) The situations and domains of communication.

The Framework paves the way for a comprehensive definition of teaching and learning objectives and methods and is, therefore, of special interest to the academic community as a whole.

Although listening is the most widely used language skill, many scholars complain that it has long been neglected and not treated as a separate skill until recent decades (Best, Kahn, 1998). From a more narrow, institutionalized point of view, the importance of teaching listening comprehension depends on the aims of each language program. Listening comprehension could, for example, be taught for exposure to the sounds of English, for interaction with speakers of English, or for listening to lectures in English (Brown, 1995, p. 12-15). Because listening to lectures is one of the major learning channels in English-medium universities, it should be the focus of instruction in programs preparing students for such academic endeavors.

Underwood (Benson, 1994) outlines seven potential problems that could hinder listening comprehension.

First, the speed of delivery is beyond the control of listeners. Underwood says, "Many language learners believe that the greatest difficulty with listening comprehension, as opposed to reading comprehension, is that listener cannot control how quickly a speaker speaks" (Best, Kahn, 1998, p. 16).

Second, it is not always possible for learners to have words repeated. This is a major problem in learning situations. In the classroom, it is the teacher who decides whether or not a recording or a section of recording needs to be replayed. It is "hard for the teacher to judge whether or not the students have understood any particular section of what they have heard" (Benson, 1994, p. 17).

Third, the small size of the learner vocabulary frequently impedes listening comprehension. The speaker does not always use words the listener knows. Sometimes when listeners encounter a new word, they stop to figure out the meaning of that word, and they therefore, miss the next part of the speech.

Fourth, listeners may not recognize the signals that the speaker is using to move from one point to another, give an example, or repeat a point. Discourse markers which are utilized in formal situations (i.e., firstly, and after that) are relatively clear to listeners.

However, in informal situations, signals such as gestures, increased loudness, or a clear change of pitch are very ambiguous, especially to L2/L3 learners.

Fifth, it can be very challenging for listeners to concentrate in a foreign language.

It is generally known that in listening, even a slight break or a wander in attention can impede comprehension. When the topic of the listening passage is interesting, it can be easier for listeners to concentrate and follow the passage; however, students sometimes feel that listening is very challenging even when they are interested in the topic because it requires a lot of effort to figure out the meaning intended by the speaker.

Sixth, learning habits emphasized in the classroom such as a desire to understand the meaning of every word. Teachers oftentimes want students to understand every word they encounter while listening by pronouncing and repeating words clearly and carefully, and by speaking slowly and so forth. As a result, students tend to feel worried when they fail to recognize what a particular word means and may further be discouraged by the failure. Students should, therefore, be instructed to tolerate incompleteness and vagueness of understanding.

Seventh and last, comprehension problems arise when students lack contextual knowledge. Even if students can understand the main idea of the text, they may still find it difficult to comprehend the whole meaning of the text. Listeners from different cultural backgrounds can also misinterpret nonverbal cues such as facial expressions, gestures, or tone of voice.

In order to overcome these listening comprehension problems, learners need to develop techniques known as “listening strategies”. These strategies are mental processes that enable learners comprehend the aural text despite their lack of knowledge. Listening strategies include inferring, elaboration, and regulating and monitoring comprehension, and they are discussed in detail in the next section.

REFERENCES

Benson, M. J. (1994). Lecture listening in an ethnographic perspective. In J.Flowerdew (Ed.), *Academic listening* (pp. 181-198). Cambridge: Cambridge University Press.

Best, J. W., & Kahn, J. V. (1998). *Research in education*. Boston: Allyn & Bacon.

Brown, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension. In D. J. Mendelsohn & J. Rubin (Eds.), *A guide for the teaching of foreign language listening* (pp. 59-73). San Diego: Dominie.

Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

U. N. Auelbekova
Regional Social and Innovative University,
Shymkent, Kazakhstan

CROSS-CULTURAL FEATURES OF TRANSLATION OF THE TEXT BASED ON THE KAZAKH AND ENGLISH RELIGIOUS SET EXPRESSIONS AND IDIOMS WITH NUMERATIVE SEVEN

In Kazakh language and English as well the nature of sacred numbers as one of the lexical groups still needs careful examination and description from the point of general linguistics, ethnolinguistics, and culture studies. We will make a short review to some peculiarities of using sacred numbers in phraseological word combinations and proverbs. Our interest to phraseological word combinations with Numerals can be explained by the fact that it still requires revealing some aspects of its nature.

Ethnolinguistic approach in studying language phenomena in Kazakh and English languages is aimed to reveal fully the nature of new lexis. Though, first scientific ethnolinguistic researches officially were found in XX century, we could meet many ethnolinguistic data in the works of classical linguists in English and Kazakh languages. The well-known scholars such as M. Kashkary, A. Navoyee, V. Gumbold, L. Vicegerber and others devoted a lot of their works to the interrelation and correlation between language and culture, language and nation, the specific way of thinking that differs from other nations. Different semantical groups and layers that exist in General Lexicology of Kazakh language were carefully examined from the point of their ethnolinguistic value by ademician A. Kaidar, E. Zhanpeyessov, M. Kopylenko, N. Uali, Zh. Mankeeyeva, A. Mukatayeva, K. Gabitkhanuly, N. Ongarbayeva and others. The theory of German ethnolinguistics based itself on the works of scientist of the first part of the XX century A. Cepir and B. Worf and is closely connected with wide studying of everyday life, culture and languages of American's Indian tribes.

The numbers take an important role in sacred vocabulary of Kazakh language. Everyone knows their practical function such in making numeral operations (to add, minus, multiply, divide, etc.) and symbolic function in counting as well, but they also interpret some sacred and magical meaning which has a power. "In early times people empowered numbers with sacred power, conceal meaning and strongly believed that they can influence to the world surrounding by their magic, they say that Gods used numbers for ruling the universe".

It is important to know that many numbers lost their magical meaning, so this fact played its role in their lexical usage. The sacred meaning of numbers in phraseological turns, proverbs, riddles, beliefs, superstitions and games are codified. For example: Kazakh people have a tradition that are widely spread so called to open kumalak (small round stones for telling fortunes) "the order in which 41 small round stones used coincide with numeral and functional character of the nature. Initially it seems that 41 stones were applied not only for

telling fortunes, but as a key that helps to establish harmony between the universe and the world of Gods and spirits".

Thus, in the worldview of both nations, numbers have cardinal, ordinal, measured meaning and holy numbers were widely used (holy, means sacral) to signify some sacred notions. We can find many facts that prove the existence of holy numbers from ancient history, customs and traditions that reflect general worldview of every nation. A great number of fixed expressions, namely, phraseologisms and proverbs can be seen from the variety of sacred numbers coming from Kazakh people's concepts.

Materials. The materials we analyzed show a great variety of meanings sacred numbers interpret in the language. The same number in different languages can signify contrast meanings. For example, thirteen symbolizes bad luck in many cultures, such as English, German, Jewish, as a result people avoid labeling 13th house, 13th row in the cinema. 666 is an evil number and represent the Beast for Christians. But Kazakh people always divinities the number thirteen and Friday as a holy day from ancient times. If 13 date falls on Friday, it is regarded as the most holly day. At the age of 13 a man reaches maturity.

Four and seven are unlucky numbers for Chinese people. Eight is their favorite number and simply means and sounds similar to the word "prosperity".

Three – a sacred number has its own rich semantics. For many cultures number three is believed to be holy and plays an important role according to their worldview, traditions and beliefs. According to Mythological model of most cultures the universe consists of three levels, worlds. So that is one of the reasons to refer this number to sacred ones. In Kazakh language there is a proverb "Er kezegi ushke deyin" (A man has only 3 chances). From an ancient history we know that the structure of nomadic states was mainly based on 3 unions coming from the idea above.

In Kazakh culture there is a number of traditions, beliefs and concepts where we can see the number three considered to be especially significant. Thus, number three is respected for its power to give a birth. The baby in mother's stomach moves for the first time on the 3rd months, so this way she/he obeys to a sacred power of number three unconsciously. We can assume from this concept that first attempts to divinity numbers by some unbelievable power were made for the first time this way.

We fail to deny one fact that many historic periods later sacred meanings of numbers could have been forgotten, and people symbolizes them with new ethnocultural features and characters. There are some beliefs relating to number three: Three wealth: Health; ak Zhaulyk (a white kerchief of married woman, symbolizing a marriage). Five fingers (symbolizing a unity and peace). Three truths: Truth; Lie; a venerable age. Three heights:

Power;
Wealth;
Wisdom.

So, the number “four” symbolizes the “unity” and “concord”. It is based on the belief the universe is made up of a combination of four eternal “elements” or “roots of all”: earth, water, air, and fire. For many cultures the number four also symbolizes a sacred power. In Christianity number four is the number of the cross. There are four letters in God’s name: JHVH. Number four is met several times in Bible. The four creatures on each side of the throne.

1. Lion;
2. Flying eagle;
3. Man;
4. Eagle.

There are four angels standing on at the four corners of the earth, holding back the four winds of the earth. In Kazakh cultural worldview the number four also represents unity, balance, totality and stability. Such symbolic meaning is seen in the following phraseological units: tort arysstyn balasy (siblings), tort ayagy ten, tuligi sai boldi (wealthy), tort kosi tugel (all are present), dunienin tort buryshy (the universe), tort kubilassy tugendeldi (reached all his aims), tort turmany tugel sai (having everything for housekeeping), etc. We can give some more examples of sayings and phraseologisms relating to the number four: shartarap, tortkul, tort kul duniye, duniyenin tort burushy (the universe, four cardinal points: North – South – East – West), tort toksan, tort tulik (upper, middle, lower worlds). The number 4 and its equivalent geometrical shape, the square, were considered to be sacred by ancient cultures that believed the world was flat.

The number 7 is equally sacred amongst Islamic, Christian and Jewish religions and is especially significant for Kazakh people since the early times. According to Jewish and Christian mythologies it took six days to create the world with the seventh day being the sacred day – a day of rest. The Bible texts also recommend that fields were to be left fallow every seventh year as means of allowing the earth to regenerate itself. Some Christians believe the number 7 represents the seven levels of hell. There are 7 dwarfs, giants, seven goats in European and Slavonic mind and literature and number of phraseologisms.

It is also well known that, of all numbers, there is no one which has exercised in this way a wider influence, no one which has commanded in a higher degree the esteem and reverence of mankind, than the number seven. The number seven depicts universal (cosmic) patterns.

In Kazakh language there is a number of phraseologisms, proverbs, collocations that shows the significance of the number seven for Kazakh people. For example: 7 zhut (losses) – drought; loss of livestock; fire; plague; war; earthquake; flood. 7 wealth: A brave man; A beautiful wife; Wisdom; Knowledge; Golden eagle; Rifle; Ganger.

The number seven is one of the most significant numbers in the Holy Bible. In the Book of Revelation the number seven is used throughout. There are seven churches, seven Spirits, seven stars, seven seals, seven trumpets, seven vials, seven personages, seven dooms, and seven new things. Seven symbolizes

Spiritual Perfection. All of life revolves around this number. Seven is used over 700 times in the Bible. It is used 54 times in the Book of Revelation.

These include: Jesus filed away on seventh day and revived seven days later.

In our research we have found some proverbs and phraseologisms with three, four, seven numbers.

In the glossary of Kazakh phraseologisms by I.Kenesbayev there are 30 national concepts relating to the number 3; 14 collocations with the number 4; 25 collocations and concepts with the number 7.

In the glossary of English-Russian dictionary we collected 583 phraseologisms 141 with the number one, 98 with the number two, 21 with the number four, 13 with the number seven.

Discussion. Thus, there is a great number of works about sacred numbers in Kazakh and English lexicology. There are more proverbs relating the numbers one and two in English.

R. Samuell has pointed number seven as sacred in English Bible. As for Kazakh lexicology according to I. Kenesbayev the numbers three, seven, nine and forty often referred to sacred ones. K. Dusipbayeva, F. Akhmetzhanova have concluded that in early times to holy number referred number three. This number symbolized three unity of the world – upper, middle and lower; the symbol of present and future. The linguist and scholar N. Ualiuly states that number seven had a great significance and hegives the following examples: "7 galams (planets), 7 worlds, 7 nations", "you may know 7 foreign languages, but you must respect your native language of all". These days 7 galam denotes "the whole world", "the universe". In this example seven does not have a numeric meaning. It rather explains mythological view of the world in yearly times. The seven symbolizes the cross with its six directions plus the center – indefinite extents moving toward the top, the bottom, the right, the left, forwards and backwards.

K. Gabitkhanuly consideres three, seven, nine and forty numbers as sacred amongst other numerals. To his view exactly the numbers mentioned above one can find more frequently in collocations. Fairy tales, zhyrs, customs and traditions and other worldviews.

Culturally specified numbers or numeratives have great significance in our life. People from ancient times believed in their magic power and created concepts connected with them. If we can reveal the factors, which influenced the formation of definite number concept, we would reveal national, historical essence of nation. This would help us to understand cultural specific features and peculiarities in the world perception of each culture. Therefore, we tried to find out factors which had an impact on formation of numerative seven and analyzed semantics of numerative seven in different contexts. Results of analysis can be used as background data for translator and it will help to overcome extra-linguistic barriers during the process of translation. The data are restricted to cultural customs, traditions, religious ceremonies, phrasal verbs and

proverbs. At the end of work there are given suggestions to interpret word combinations from Kazakh into English and from English into Kazakh.

Reflection of impact translation of the history human culture and development of cross-cultural relations is significant issue of cultural studies. Thus, translation is cultural phenomenon. Culture from philosophical point can be comprehended as a result of human essence. Translation, as one type of spiritual activity of human kind, originates from the ancient times. It has rich history which covers centuries. Translation has high significance in all stages of civilization: beginning, development, enlightenment. History of translation is based on relation of language and history. Phenomenon of translation gives an opportunity to spread out. Transfer universal, peculiar values of definite culture, and at the same time it enriches one culture with values of different culture. Hence translation can be regarded as bridge in cross-cultural dialogue which leads to civilization of cultures. Investigation of translation phenomenon contributes to multi-dimensional research of general linguistics, religion, literature, philosophy and culture.

Process of translation, first of all, is a cultural phenomenon, since both translator and its user is a man. We can never consider separately a man from a culture. The process of translation makes easier cross-cultural communication and impacts on enrichment and globalization of cultures. Fictional, literal, poetic translations are regarded to masterpiece. As started Zhukovskii: “Translator of the prose is a slave; translator of a poem is a co-author. As translation is considered as a master piece, it proves it is right to be considered as cultural phenomenon. Consequently, translation as a creative type of work requires very high demands. Skills of a translator are evaluated according to his/her ability to adequate translation of linguistic units. By adequate translation we mean transfer of units from one language to another by covering historical, cultural colors of a specific word. It requires huge artifice from a translator. Latishev & Semenov state that “a translator faces linguistic and ethnic barriers in the process of translation”. Consequently, translator must always improve his skills. Society always changes and it is always in evolvement. These changes reflect in language. Hence, background knowledge of a translator must be very diverse, since background knowledge includes extra-linguistic factors. Extra-linguistic factors are outer factors, which reflect language. These factors can differ according to pragmatic interests of the translator. In this article we consider extra-linguistic factors concerned with cultural issues. By word culture we understand all factors, which can identify essence of a particular culture. As states Kazakh academician A. Khaidar, “tool of culture comprehension is language” (p. 13). Consequently, a translator is responsible either for informative or for cultural features of language. Reflection of information in language units is given through diversity of symbols. One of them is number. “Numbers are elements of specific codes which are used for description of the world”. There are several answers concerned with time, history and reason of number creation. “These are the most widespread hypothesizes concerned with creation of numbers:

1. Pragmatical, communicative necessity.

2. Conceptual and verbal origins: a man has in his essence an ability to count. A man has innate concept of number one and sense of continuation.

3. Ritual: a man created number".

Concerned with number system scientists state: "Egyptians made huge contribution to number systems. However, their symbolic system was uncomfortable to use. For instance, they signed number 1000 with lotus; number 2000 was marked with two lotuses. In spite the fact hieroglyphs were comfortable for signing large numbers; it was difficult to use this system in many other conditions. For example, in order to sign number 999, one had to draw 27 separate signs.

Number system which we use consists from numbers 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 and 9. This number system is entailed decimal numeration system. There are the other plenty systems of numbers. But this is not case of this article. People from the ancient times believed in magical strength of numbers. Curiosity to reveal number mystery was always topical. According to Pythagoras "each thing can be given by number". Numbers are either used for revelation of religious books. For instance, system of ABJAD alphabet was used for revealing of Quran words. 'ABJAD system is the ancient Arabic alphabet system which gives numbers with letters and gives words by numbers". It proves statement that interest for numbers was in all possible directions. As a result, there were formed different believes, concepts, superstitions amongst people. One of the most widespread concepts, concerned with numbers, is connected with number seven. We tried to make as wide as possible investigations concerned with extra-linguistic context of number seven. By extra-linguistic context we mean: "all possible occasions, time, place and true facts concerned with a definite text, which helps to understand adequate meaning of a linguistic unit in text by receiver and translator".

There are several offers concerned with the term of numbers with concepts in the post-Soviet countries. For example, Dmitriev suggests term numeratives, scientist Direnkov Counting words, Kononov offers the term "explanatory and piece numerals". But widely used amongst them is term numerative. This term originated from English word enumerate. Enumerate means to mark by numbers. Consequently, numbers which are used instead of definite concepts are named numeratives. Numeratives are able to have different associations, and numbers does not have this feature. Consequently, numeratives are numbers which have definite concepts. For example, in China number eight signifies eternity. Numeratives can be divided into specific and universal. Specific numeratives are numbers which are peculiar to one definite culture or nationality. For example, number twenty is considered to be the number of happiness in the Central American Indian Culture (Kadirbaev, 2004). This numerative is specific numerative of the Central American Indians. Universal numeratives are peculiar to several nationalities or cultures. For example, numbers two, seven, nine, thirteen have similar concept in many cultures. Number seven is regarded to be holy in most cultures. Then what are the factors of

establishment of this concept? What background should translator have in order to reveal specific peculiarities number seven in Kazakh and English Culture?

In the process of symbolization occur connotative and semantic transformational processes. If to consider language from semantic point, it can be divided into inner and outer forms. In its inner part reflects national concept, i.e. subjective form of objective world. Symbols have connotative meanings. Symbolic meaning has equal occurrence with its denotative meaning. If icon points to definite thing, symbol has abstract meaning. Symbolic meaning is directly connected with ethnos cultural historical life. Symbolic meaning does not make chain of homonyms line in dictionary. Symbolic meaning is a result of semantic transformation. Symbolic meaning has national coloring, and national features (Kaiirbaeva, 2004).

REFERENCES

Kengesbaeva, U. (2006). Origin of phraseological units and idioms in English. *Language and Society.*

Kaiirbaeva, Kh. T. (2004). *Kazakh tilindegi etnomadeni ataulardin simvoldik mani.* FGK… avtoref. Almaty. KazUU..

Матвеева, Н. П. (1996). Библеизмы в русской словесности. *Русская словесность, 2,* 23-29.

K. M. Tolendiyeva
School Lyceum No.80,
Shymkent, Kazakhstan

COMPARISON OF TRADITIONAL TEACHING TECHNIQUES WITH INTERNET-BASED RESOURCES

Language represents a tool which allows individuals to function in the society they live in, also making available the means of relating to other cultures. Over the centuries, this was one of the main reasons why people were stimulated to learn foreign languages. In the increasingly global environment of nowadays, the need to know another language is vital in order to effectively function. Apart from exposure to the language through studying the specialty literature and grammar practice, today learners want this training to be more based on the usage of the foreign language in practical, realistic situations.

E-communication refers to the communication realized by electronic means, especially over computer networks. This type of communication has created the so-called “virtual space”. Increasing the speed of giving and receiving information has categorically determined a change in the way information is experienced and perceived. Each virtual component can be understood and assumed as separated and interest worthy. Virtual space can be designed through the use of so many ways of access to information. At the same time, in the same place, multiple protocols can connect people to a multitude of areas: e-mail, virtual communities, video conferences, etc.

The informational society requires intensive use of information in all spheres of activity and human existence, this society starting its existence and being developed especially in the educational sector. New informational

technologies are used both at an individual level and in the public institutions and organizations with a high flexibility.

Modern education is influenced by technology in both teaching and learning.

Traditional chalk and black boards have given way to interactive whiteboards and electronic pens. ICT has also allowed teachers to be more flexible in preparing suitable learning materials. Blake (Dudeney, 2007, p. 18-19) aptly points out that technology could play a vital role with assisting English as foreign language learners with acquiring English language skills. However, Blake contends that the benefit of technology use depends on how the technology is integrated into the course of learning.

The influence of ICT in teaching and learning is largely based on the beliefs and perceptions of teachers who are responsible for using this technology. Prescott (Ellis, Basturkmen, Loewen, 2002) points out that effective integration of technology in language teaching is possible only with a shift in beliefs. Similarly, Zhong and Shen (Biagi, 1996) observed that the perceptions concerning learning and teaching must change in order to foster pedagogical changes in the classroom. The views of Prescott, and Zhong and Shen point to the importance of the beliefs of teachers in bringing about change in education. Albirini (Bondy, 1990, p. 42-45) adds that teachers who hold a positive attitude towards the use of technology feel more at ease with using it, and these teachers generally incorporate it into their teaching. Ertmer and Ottenbreit-Leftwich (Dudeney, 2003) note the definition of good teaching needs to be changed to include relevant ICT tools and resources.

Teachers will be in a position to use ICT tools and resources effectively in the classroom only when they realize how useful these tools are in presenting material to the students and the overall learning process. The views of teachers have strong influence in the integration of computers in classrooms, and teachers need to be encouraged to explore the usefulness of ICT and its effective use in classrooms.

Sangraa and Sanmamed (2010) observe that: “Teachers use technology depending on their perceptions and their trust in the way it can contribute to the teaching and the learning process. Through knowing what they think, we will be closer to understanding what they do or what they might do with technology in their classrooms and in relation to their work” (Potter, 2006, p. 36-38).

The previous experiences of teachers with the use of technology are another element which determines their attitude towards technology integration. Previous successful practice in using computers and positive attitudes towards technology are variables that favour success in teachers’ integration of ICT. It is also well known and widely acknowledged that positive teachers can exert plenty of influence on learners to form constructive attitudes towards learning.

Lafford (2009) notes student attitudes may be influenced when a teacher has technological proficiency and a positive attitude toward its use (Sanderson, 2002).

For years, English language teachers have been implementing traditional teaching techniques that involve the same classroom dynamics and that at the same time set boundaries to the learning expectations of the students. Nowadays, the World Wide Web provides people the opportunity to learn and practice what they want to, taking advantage of it; it was decided to use the internet as a resource to lead a focal group of EFL learners, to explore and to articulate the class with language activities on the web. Since the web provides plenty of resources, Heick highlights the current impact that technology has had towards education; the author claims that the days in which people have problems with finding information have already finished. In this sense, any kind of information that a teacher or student could ever need is available on the internet. Several technological tools, such as computers and language laboratories, have arrived to set aside those traditional resources like grammar books and photocopies used to teach and learn a foreign language.

Jeong-Bae Son states that teachers can find attractive materials in order to construct network-based teaching environments in which they can create meaningful tasks and use suitable materials in EFL sessions. Those new resources and techniques are linked to the implementation of web tools inside and outside the classroom, as a main resource to prompt the students' interaction with specific content selected by the language teacher. Moreover, Gitsaki & Taylor argue that the learner's self-confidence can be enhanced when they take the risk to search information on the web, and they obtain the outcomes they were expecting.

The use of Internet resources in EFL sessions highlights the importance of assigning the students activities through the internet in order to provide them a more innovative and accessible way of interaction with the language in or outside the classroom.

Prensky argues that nowadays people prefer to use fast and easy ways of communication such as smart phones, social reds and electronic devices. The interaction with web tools enables students to acquire skills according to this new century in which technology has have a relevant impact on the language educational field. Pink states that "We are preparing students for their future, not our past". That is why future teachers need to develop new techniques that match with the reality we are living in, in terms of technology, and fit in the world system that is growing every day.

The application of internet in EFL classes can be one of those alternative resources to engage students to learn. In addition, Kuntz states that English teachers should consider the use of all forms of technology in the classroom in order to train the students to use it appropriately and effectively. It is highlighted by the author that the assistance of the teacher can be helpful to develop technological skills that engage and support students in the process of learning a foreign language.

According to Son the hypermedia has expanded the power of computer assisted language learning (CALL) given the fact that it allows learners to explore and discover new learning paths; at the same time, language teachers benefit from it, as it has applicable resources for EFL classes.

This program highlights the relevance of using virtual tools in EFL classrooms as it modifies the teacher's role into an innovative facilitator, as well as the learner changes in order to be more autonomous.

Morrison claims that the use of internet is now a better resource to improve the accomplishment in EFL classrooms; due to the fact that the hypermedia gives teachers and learners access to language learning resources in a fast and appealing way. Some of those resources are: Online journals, newspapers, magazines and blogs. Also teachers can create their own interactive language learning activities on the Web, which allows them to adapt the activities to their own courses and students (Dudeney, 2007).

The implementation of web tools collaborates with the grown of the independent learning given the fact that educators provide a wide assortment of materials for learners to study in and out of the classroom encouraging learner's autonomy; according to Gonzalez and Louis (N.D) some online applications such as text-to-speech (TTS) in which the students introduce the text and can listen to it as many times as they want, increases the learners' autonomy in as much as they no longer need to rely on the teacher's assistance. Besides, the instructor of the students chooses a substantial variety of tasks available in a combination of formats, such as text, graphics, audio, videos and websites where students can be exposed to real language used and interacting with peers and native speakers allowing them to foster the language learning of students.

Activities on the web should be implemented in EFL classrooms since it is an innovative resource for learning and teaching. Its variety contributes to keep some students' mind active and disposed to learn through real contexts. The use of the internet in EFL classrooms contributes to motivate students by setting the target language as vehicle to explore several contents of real life; as mentioned by Gitsaki and Taylor the Internet gives users different motivating and catching resources.

In order for this research study to have a theoretical ground, two concepts will guide the development of the project. The use of Internet resources in EFL classrooms, which refers to a framework that contributes to the implementation of activities which require the use of the web for their development and the selection of them.

REFERENCES

Dudeney, G. (2007). *The Internet and the Language Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press

Ellis, R., Basturkmen, H., Loewen, S. (2002). Doing focus on form. *System, 30,* 419- 432.

Biagi, S. (1996). *Media Reader*. Wadsworth, New York.

Bondy, E. (1990). *Discussing Actual Problems*. Moscow.

Dudeney, G. (2003). *The Internet and the Language Classroom.*

Potter, D. (2006). Newspapers in America. *Forum 4*.

Sanderson, P. (2002). *Using Newspapers in the Classroom*. CUP.

В. В. Бойченко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК STEM ОСВІТИ У США: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

У сучасних умовах STEM освіта являє собою галузь, що отримує підвищену увагу з боку стейкголдерів. У цьому контексті все більшої актуальності набуває питання проведення STEM курсів в умовах лабораторій, оскільки експериментування є невід'ємною складовою STEM освіти, що уможливлює набуття практичних знань і навичок у сфері природничих наук, технологій, інженерії та математики. Проведення експериментів у лабораторних умовах є важливим із двох причин: по-перше, експерименти є головною частиною навчання STEM дисциплін і, по-друге, вони сприяють кращому розумінню викладених теорій.

Незважаючи на ефективність STEM освіти в лабораторних умовах, існує кілька проблем, пов'язаних із використанням традиційних лабораторій, зокрема в аспекті вартості, доступності, технічного обслуговування, забезпечення одночасного доступу тощо. З метою розв'язання окреслених проблем упродовж останніх двох десятиліть у США було створено й запроваджено віртуальні та віддалені лабораторії (virtual and remote labs – VRL). До переваг VRL можна віднести зменшення витрат, доступність, кращі можливості для спостереження й підвищення безпеки (Gravier et al., 2008). Проте, незважаючи на значні переваги VRL, існують і певні недоліки, що потрібують усунення. Найбільш серйозним недоліком VRL є той факт, що учні страждають від слабкого реалістичного представлення обладнання для експериментів. Той факт, що учні графічно візуалізують експерименти та їх компоненти, ускладнить їх діяльність у фактичних робочих умовах у майбутньому. Вирішення означеного питання можливе за допомогою запровадження доповненої реальності (augmented reality – AR), що визначається як змішана реальність, яка включає реальне середовище, посилене віртуальними комп'ютеризованими об'єктами (Odeh et al., 2013).

У сучасних умовах у США використовуються такі варіанти поєднання реальних ти віртуальних лабораторій у межах STEM освіти (див. рис. 1).

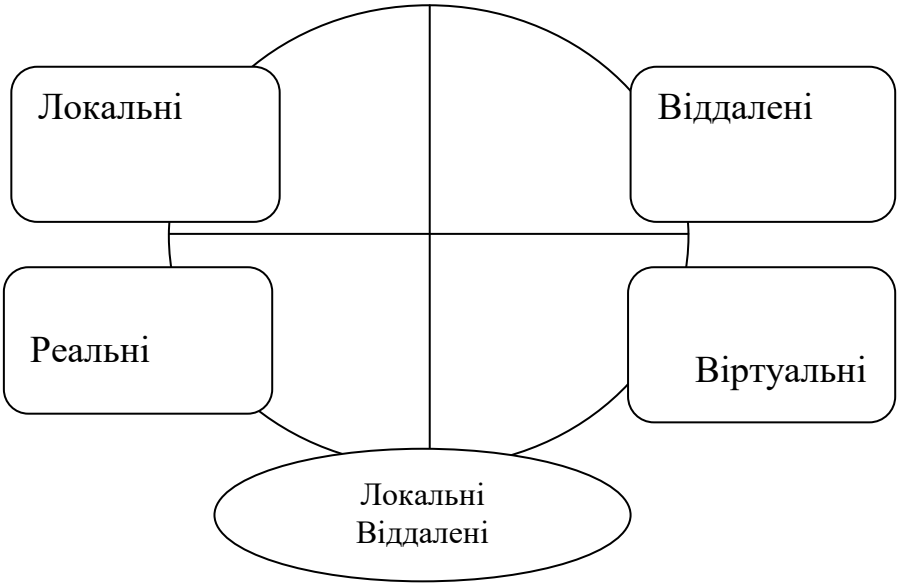

Рис. 1. Варіанти поєднання реальних ти віртуальних лабораторій у межах STEM освіти

Далі розглянемо деякі з окреслених варіантів.

Традиційні лабораторії, що існують у школі, університеті чи іншому закладі, де можуть проводитись експерименти, можуть розглядатися як *локальні лабораторії*. У локальних лабораторіях учні/студенти беруть участь у здійсненні експерименту в режимі реального часу (синхронний експеримент). Лабораторія існує в певному фізичному місці. Зазвичай, у виконанні експериментів бере участь лише один учень/студент або невелика група. Локальні лабораторії, як це представлено на рис. 1, можуть включати:

- *реальні локальні лабораторії (RLL)* – учні/студенти фізично присутні та їм надається доступ до всього обладнання, необхідного для проведення експерименту. RLL підходять для вдосконалення технічних навичок і сприяння розвиткові соціальних навичок (Odeh, 2014). Крім того, RLL є найпопулярнішим типом лабораторій, оскільки їх традиційно використовували протягом тривалого часу до появи віддалених лабораторій, і дотепер віддають перевагу як засобу навчання, особливо в закладах ранньої освіти (дитячий садок і початкова школа). Недоліком RLL є їх висока вартість та значні витрати на обслуговування, вони потребують значного фізичного простору, значного часу для інструкторів/спостерігачів, експериментальної інфраструктури та можуть створювати небезпеку;
- *віртуальні локальні лабораторії (VLL)* – у VRL експеримент (фізична система) замінюється комп'ютерною моделлю та проходить у формі моделювання. Однак, на відміну від VLL, учні/студенти відвідують VRL дистанційно (через Інтернет). Учні/студенти входять до нової віртуальної лабораторії в цілому, маючи повний, а не частковий доступ до

її змісту, і проводять експеримент у штучному середовищі. Однак, VRL бракує реалізму, оскільки студенти графічно візуалізують експерименти та їх компоненти, що може ускладнити справу з реальним робочим середовищем у майбутньому. Крім того, у VRL дані отримуються з теоретичних розрахунків на основі математичних моделей, таким чином, не враховуючи інструментальні чи інші помилки, притаманні практичному експериментуванню;

- *локальні лабораторії доповненої реальності (ARLL)* – у ARLL середовище реального світу (реальний контент) експерименту поєднується із середовищем, створеним інтерактивним комп'ютерним програмним забезпеченням (віртуальним контентом), так що вони спільно являють собою єдине середовище. Учні/студенти, які виконують експеримент, фізично перебувають у лабораторіях цього типу, використовуючи конкретне обладнання для того, щоб «брати участь» у доповненому середовищі, при цьому вони здатні розрізняти реальне та віртуальне середовища. Доповнена реальність пов'язана з фізичним зануренням (ARLL) та розумовим зануренням (ARRL). Фізичне занурення може бути досягнуто представленням реального світу та технічно досягнутими стимулами для одного чи кількох почуттів учнів/студентів. Наприклад, об'єкт, який наближається, повинен асоціюватися з більшими зображеннями, гучнішим звуком тощо. ARLL можна використовувати в класі, щоб підвищити продуктивність учнів або їх інтерес до STEM.

Віддалені лабораторії відрізняються тим, що вони дозволяють учням/студентам виконувати експерименти в режимі реального часу (синхронний експеримент) або в обраний ними час (асинхронний експеримент) через Інтернет (Aliane, 2006). Віддалені лабораторії, як показано на рис. 1, можуть включати:

- *реальні віддалені лабораторії (RRL)* – доступ до реального обладнання здійснюється через Інтернет, тоді як студенти віддалено виконують експеримент через інтерфейс експерименту та отримують реальні дані. RRL вимагають існування фізичної лабораторії, але існує також фізична відстань між студентами та обладнанням експериментів та відповідними компонентами. Камери використовуються для візуалізації RLL, а експериментальні результати демонструються за допомогою прямих потокових відео або фотографій у режимі реального часу. Важливою перевагою використання RRL є те, що учні/студенти вчаться вирішувати реальні складнощі та проблеми, з якими вони можуть зіткнутися в RLL (наприклад, вирішення помилок вимірювань), не пошкоджуючи обладнання експериментів (високий рівень безпеки). Однак, існують і певні недоліки, пов'язані з відсутністю досвіду щодо проєктування/налаштування, оскільки учні/студенти мають справу лише з експериментальним процесом, і реального усунення неполадок;
- *віртуальні віддалені лабораторії (VRL)* – у VRL експеримент (фізична система) замінюється комп'ютерною моделлю та проходить у

формі моделювання. Однак, на відміну від VLL, студенти відвідують VRL дистанційно (через Інтернет);

- *віддалені лабораторії з доповненою реальністю (ARRL)* – подібно до ARLL, в ARRL експеримент проводиться в середовищі доповненої реальності, що складається з елементів реального життя та віртуальних елементів, які можуть бути чітко розрізнені учнями/студентами. AR підтримується такими пристроями, як смартфони чи, наприклад, окуляри, які використовують специфічне програмне забезпечення, датчики та невеликі проєктори для відображення віртуальних зображень у реальному світі. Через ARRL студенти не ізолюються від реальності, і вони можуть проводити експеримент, починаючи з проєктування, підготовки тощо й закінчуючи реальними результатами.

Отже, можемо констатувати, що провідною тенденцією в галузі STEM освіти, і особливо інженерії, є широке використання RRL, VRL та ARRL, що актуалізують питання ефективного поєднання віртуальних та віддалених лабораторій, запровадження технологій колаборативного навчання в умовах VRL та ARRL, оцінки ефективності VRL та їх поширення.

ЛІТЕРАТУРА

Aliane, N. (2006). *LABNET: A remote control engineering laboratory*. Universidad Europea de Madrid, DACA, Madrid, Spain, 17 November.

Gravier, C., Fayolle, J., Bayard, B., Ates, M., Lardon, J. (2008). State of the art about remote laboratories paradigms – foundations of ongoing mutations. *International Journal of Online Engineering, vol. 4, no. 1,* 19-25.

Odeh, S. A (2014). Web-based remote lab platform with reusability for electronic experiments in engineering education. *iJOE, vol. 10, no. 4,* 40-45.

Odeh, S., Shanab, S. A., Anabtawi, M., Hodrob, R. (2013). A remote engineering lab based on augmented reality for teaching electronics. *International Journal of Online Engineering, vol. 9.*

Д. В. Будянський
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «РИТОРИКИ» В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Модернізація вітчизняної освіти, обумовлена світовими політико-економічними, соціально-культурними процесами, також новітніми суспільними викликами, зокрема такими, як пандемія вірусу COVID-19, висуває нові вимоги до працівників освітньої галузі.

Одне з головних завдань вищої школи – не лише озброїти молодого фахівця необхідним комплексом професійних компетенцій, але й сформувати готовність і прагнення до постійної самоосвітньої діяльності, здатність гнучко реагувати на зміни, які відбуваються у світі.

Насамперед, необхідно навчити студентів самостійно здобувати необхідні знання, уміти аргументовано відстоювати власну думку, творчо вирішувати проблемні завдання та критично мислити.

Одним із дієвих та актуальних чинників розв'язання цих завдань є використання можливостей і переваг дистанційного навчання.

Дистанційне навчання, в широкому сенсі, – це цілеспрямований, спеціально організований процес взаємодії студентів із викладачем та між собою, який відбувається шляхом застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Елементами системи дистанційного навчання, як і будь-якого іншого, є мета, форми, методи й засоби, викладач і студент, проте цей процес відбувається в специфічному інформаційному середовищі.

Дистанційне навчання в закладах вищої освіти дозволяє підвищити інтенсивність самостійної роботи, скоротити часові витрати на контроль якості вивчення дисципліни, оптимізувати процес забезпечення студентів необхідними навчальними матеріалами.

На наш погляд, зазначені переваги можуть бути використанні під час вивчення *риторики* – гуманітарної дисципліни, яка поступово відновлюється у статусі однієї з провідних у системі вищої освіти.

Процес викладання риторики в закладах вищої освіти має практично орієнтований характер, що виражається в застосуванні таких методів і технологій:

- риторичні вправи, ігри, тренінги з техніки та логіки мовлення;
- вправи, спрямовані на розвиток пластичної виразності й артистизму;
- аналіз відеозаписів публічних виступів відомих представників вітчизняного та зарубіжного сучасного красномовства (діячів освіти, культури, політиків, телеведучих, представників сфери шоу-бізнесу тощо);
- підготовка й виголошення промов різних родів і видів красномовства з подальшим колективним обговоренням та самоаналізом;
- моделювання й розігрування різних ситуацій, спрямовані на розвиток здатності до мовленнєвої імпровізації;
- проведення міні-конкурсів з ораторської майстерності на рівні групи, факультету, інституту, університету.

Ця комунікативно-творча робота побудована на безпосередній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу: студентом і викладачем, студентом і студентом.

Проте, на наш погляд, і дистанційна робота з вивчення даної дисципліни може бути достатньо ефективною за умов урахування її специфіки та належної організації освітнього процесу.

Зокрема, в процесі дистанційного освоєння риторики студенти можуть ґрунтовно вивчити фундаментальні теоретичні засади дисципліни: історичні етапи розвитку риторики як науки, закономірності, принципи, ключові категорії, етапи підготовки та виголошення промови, складові іміджу оратора, риторичні здобутки видатних представників вітчизняного та зарубіжного красномовства тощо.

Широкі можливості для виконання цього завдання надає запроваджена в багатьох закладах вищої освіти України платформа **MOODLE**, яка дозволяє викладачеві розмістити текстові документи з необхідною інформацією або посилання на відповідні джерела, публікувати теоретичні питання та практичні завдання до кожної теми.

Знання студентів викладач має можливість перевірити дистанційно за допомогою діагностичних методик: тестів, опитувальників, анкет.

Проте, повною мірою визначити якість знань із риторики можна лише в процесі публічного мовлення. В цьому випадку викладач також може скористатися можливостями віртуального навчального середовища MOODLE. Наприклад, студенти отримують завдання записати відео власного виступу на запропоновану тему й викласти відеозапис на сторінку, щоб викладач і одногрупники мали можливість його оцінити й обговорити в чаті.

Дистанційно у формі вебінарів також можна розвивати практичні навички студентів із культури й техніки мовлення та володіння голосом, прийоми ведення дискусії, тобто в підсумку закласти основи *риторичної культури*, яку ми розуміємо як інтегративну характеристику особистості, що включає сукупність риторичних компетенцій, ціннісно-орієнтованих норм риторичної діяльності та індивідуально-творчий стиль їх реалізації; які сприяють ефективному розв'язанню педагогічних задач.

У процесі викладання риторики в умовах дистанційного навчання можуть бути ефективно використані технічні можливості додатків Skype, Viber, Telegram, популярних соціальних мереж Instagram та Facebook, файлообмінних ресурсів та відеоохостингів, зокрема YouTube, які являють собою телекомунікаційну систему, що забезпечує можливість інтерактивного обміну текстовою та аудіо-відео-інформацією між користувачами підключеними до Інтернету.

Таким чином, сьогодні дистанційне навчання є одним із найбільш актуальних та ефективних чинників реалізації принципів вітчизняної освіти, зокрема:

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг;
- гнучкість системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти тощо.

Ця форма навчання, побудована на використанні сучасних комунікаційних засобів, може бути ефективно застосована під час вивчення риторики, яка потребує нових підходів до викладання в закладах вищої освіти.

Риторика й результат її вивчення – «риторична культура» сприяють створенню умов для розвитку особистості, здатної до гуманістично-орієнтованого вибору, самостійних компетентних дій у обраній галузі, яка сприймає навколишній світ і людей у контексті загальнонаціональних цінностей, є незалежною у власних судженнях і відкритою до думки інших.

На наш погляд, з метою досягнення найбільш високого результату під час вивчення риторики в процесі дистанційного навчання необхідно:

- організувати матеріально-технічне забезпечення (програмне середовище, мобільні додатки, комп'ютери, канали);
- розробити навчально-методичне забезпечення;
- підготувати кадри (викладачів та ін.);
- мотивувати студентів;
- спланувати й організувати процес дистанційного навчання;
- здійснити адаптацію інформаційних джерел.

Вважаємо, що ця проблематика потребує подальшого ґрунтовного дослідження в таких напрямах: створення науково-методичної системи розвитку риторичної культури викладача закладу вищої освіти з елементами дистанційного навчання, вдосконалення діагностичного інструментарію визначення рівня розвитку цієї якості, визначення специфіки розвитку риторичної культури студентів та викладачів закладів вищої освіти різного профілю тощо.

Ван Біньбінь
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

МЕТОДИЧНІ КОНТЕКСТИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасне інформаційне суспільство актуалізувало проблеми комунікації в мультикультурному світі. Перспектива створення єдиної світової цивілізації зумовлює відкритість соціуму на інші культури, мистецтво й цінності. В означеній площині дослідження особливостей формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки саме на часі.

Транскультурна компетентність розглядається в нашому дослідженні як сучасний прояв мультикультурності, що прагне до створення нової, наднаціональної єдності. Транскультурна компетентність дозволяє музикантам-інструменталістам бути зрозумілими в будь-якому регіоні нашої планети.

Результати аналізу музично-педагогічних праць українських науковців (Н. Білової, О. Горбенко, А. Козир, Г. Ніколаї, Н. Овчаренко, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Реброової та ін.) виявлено, що поняття «компетентність» розглядається як інтегрована особистісна якість, що ґрунтується на знаннях і досвіді, здатності самостійно та ефективно розв'язувати проблеми, критично мислити, аналізувати й адекватно оцінювати інформацію, навколишню реальність. Конкретизація означеного поняття в площині інструментальної підготовки дозволяє визначити транскультурну компетентність магістрів музичного мистецтва як системну, інтегровану якість, як здатність усвідомлювати художньо-

образний зміст музичних творів у контексті навколишньої реальності та її мультикультурних проявів, засвоювати й розуміти основні закономірності, жанрово-стильові особливості музично-інструментального мистецтва, володіти засобами художньо-виконавського втілення, бути комунікабельним і озброєним транскультурним музичним репертуаром, виявляти індивідуальний виконавський стиль.

Серед методичних контекстів формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва у процесі їхньої інструментальної підготовки насамперед із загальної структури педагогічної діяльності вчителя/викладача виокремлюємо методичну діяльність і розглядаємо її як суму специфічних дій, які спрямовані на добір, конструювання й використання методів навчання під час організації освітнього процесу. Також важливим вважаємо трактувати методичні вміння музикантів-інструменталістів як узагальнений дидактичний проєкт майбутньої педагогічної діяльності, що первісно існує в їхній свідомості й реалізується на практиці як сукупність взаємопов'язаних дій і прийомів викладання й учіння.

Насамкінець наголосимо, що методика розглядається нами як наука, яка розв'язує проблеми змісту та визначає комплекс методів і прийомів музично-інструментальної підготовки магістрантів, які спрямовані не тільки на оволодіння ними певними знаннями, вміннями і навичками, але й на їхній духовний і транскультурний розвиток.

Отже, компетентнісний підхід щодо інструментальної підготовки магістрів музичного мистецтва має ґрунтуватися на впровадженні інтеграційних зв'язків між фаховими дисциплінами, у яких предметна галузь співвідноситься з різновидами музично-виконавської діяльності й має на меті вдосконалення творчого потенціалу на засадах транскультурності. Сьогодні актуалізується питання щодо визначення педагогічних умов, форм, методів, що забезпечує ефективність процесу формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва.

О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк
Житомирський державний
університет імені Івана Франка

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна українська освіта характеризується зміною пріоритетів у змісті навчання й виховання. Ці зміни обумовлені новим соціальним запитом і, відповідно, передбачають модернізацію цілей, змісту і результатів навчання, в центрі яких знаходиться особистість, здатна до творчості, мобільна, відповідальна за свою діяльність, мотивована до безперервної освіти й самовдосконалення. Зміна ролі освіти в суспільстві привела до поширення інноваційних процесів у вищій та середній її ланках. Замість соціально пасивної, репродуктивної, керованої традиційними схемами, освіта набуває

характеру соціально активної, творчої, спрямованої на розвиток творчої особистості майбутнього фахівця.

У наш час освіта потребує висококваліфікованих творчих учителів, тому основним напрямом розвитку професійної школи є підготовка майбутніх учителів, здатних до інноваційної діяльності.

У березні 2010 року була схвалена нова європейська стратегія економічного розвитку на найближчі 10 років – «Європа 2020: стратегія розумного, стійкого і всеосяжного зростання». Серед п'яти основних напрямів діяльності, якими слід керуватися європейським державам, Європейська Комісія пропонує такі: 1) зайнятість; 2) дослідження та інновації; 3) освіта.

Розумне зростання в цій сфері означає посилення взаємодії наукових знань, досліджень та інновацій з економічним зростанням і розвитком ЄС. Зазначений чинник зміцнення економіки реалізує посилення якості освіти, підвищення рівня проведення наукових досліджень, підтримку в поширенні інноваційних технологій і знань країнами ЄС, збільшуючи всіх учасників освітнього процесу доступ до інформації та технологій спілкування, а також гарантуючи, що інноваційні технології будуть використовуватися з метою досягнення глобальних соціальних цілей.

У межах пріоритетного напряму діяльності в цій сфері ставиться завдання зорієнтувати дослідження, розробки та інновації на вирішення основних проблем суспільства. На рівні ЄС Європейська Комісія буде працювати в напрямах, які передбачають посилення взаємодії освіти, бізнесу, наукових досліджень та інновацій, підтримку компанії з розробки інноваційних технологій.

У зв'язку з цим на національному рівні планується:

• реформувати національну й регіональну системи наукових досліджень, розробок та інновацій, упроваджувати спільну розробку інноваційних програм в освітній галузі;

• гарантувати поширення інноваційних технологій країнами ЄС і достатню підтримку випускників наукових, математичних та інженерних факультетів;

• змінювати навчальні плани шкільних занять відповідно до принципів розвитку творчих здібностей, інноваційного мислення та підприємництва;

• зробити пріоритетним розвиток наукових знань, використовуючи податкові важелі та інші фінансові інструменти для збільшення інвестування досліджень, розробок та інновацій.

У межах «Рух молоді» ставиться мета щодо збільшення міжнародної привабливості європейської вищої освіти й підвищення якості освіти, а також навчання на всіх рівнях у ЄС, поєднуючи разом досконаліть і рівність, за допомогою надання молоді можливості пересування в межах ЄС, поліпшення ситуації у сфері зайнятості молодих фахівців.

За таких умов передбачено:

• впроваджувати та зміцнювати програми ЄС у сферах свободи пересування, навчання в університетах, досліджень і прив'язувати ці програми до національних програм і можливостей зацікавлених сторін;

• проводити план модернізації вищої освіти (навчальні плани, фінансування й управління);

• підтримувати розвиток неформального та інформального навчання; поліпшувати показники у сфері освіти в кожному її сегменті (дошкільна, початкова, середня, професійна та вища освіта);

• збільшити відкритість і доступність освітніх систем за допомогою створення національних кваліфікаційних стандартів.

Ці стратегічні положення щодо інноваційної діяльності, якості освіти слід ураховувати й у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Цим обумовлена необхідність індивідуально-творчого розвитку особистості майбутнього вчителя, його індивідуальних здібностей і професійно значущих якостей у період навчання в закладах вищої освіти.

Отже, педагогічна практика висуває вимоги: професійна підготовка вчителя в сучасних освітніх закладах має бути орієнтована на відтворення потенційних можливостей особистості, її творчої основи, необхідної для ефективного здійснення педагогічної діяльності.

Досягнення цієї мети вимагає змінити загальний підхід до професійної підготовки вчителя, надати йому особистісно-орієнтований характер. Тобто зробити його таким, який передбачає розвиток індивідуальних здібностей, творчого потенціалу, професійно значущих якостей особистості та особливостей майбутнього вчителя.

Стало очевидним, що підготовка вчителя такого рівня неможлива без використання в освітньому процесі інноваційних педагогічних технологій та ІКТ. Визначимо пріоритетні шляхи підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності:

• індивідуалізація процесу навчання й розвиток творчого потенціалу студентів;

• розвиток гнучкості мислення, здатності орієнтуватися в нових програмах та інноваційних технологіях, методах і прийомах педагогічної діяльності;

• розвиток здатності до роботи, побудованої на принципах педагогіки партнерства;

• формування інтеграційного підходу до викладання предметів педагогічного циклу;

• формування в студентів уявлення про можливості роботи з науково-педагогічною літературою з використанням ресурсів мережі Інтернет;

• формування вмінь і навичок роботи з електронними бібліографічними базами даних;

• розширення й поглиблення знань у сфері роботи з різними джерелами інформації.

При цьому слід урахувати і проблеми в процесі навчання в закладах загальної освіти: формалізм у знаннях учнів, недостатня сформованість практичних умінь і навичок, низький інтерес до пізнання світу. На думку педагогів-практиків, усе це потребує модернізації, кардинальних змін у технологіях навчання, реалізації сучасного підходу до освітнього процесу в комунікативно-діяльнісному аспекті.

И. Г. Галущенко
Государственная консерватория Узбекистана (Узбекистан)

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКИ В КОНСЕРВАТОРИИ

Курс современной музыки в консерватории является по своему содержанию инновационной учебной дисциплиной, предполагающей творческое отношение педагога к его разработке на основе глубоких знаний в области современного искусства.

Музыканты XXI века обязаны свободно ориентироваться в современном звуковом мире музыки, понимать содержание современных сочинений различных жанров и форм, знать современную нотную графику.

Цель курса современной музыки – дать студентам представление об основных направлениях развития современного музыкального искусства, ознакомить с наиболее значимыми, интересными и показательными образцами современного творчества.

В *задачи курса* входят выработка у студентов умения понимать, анализировать и оценивать явления современного искусства, высказывать о них своё собственное мнение.

Объектом изучения в данном курсе являются произведения композиторов зарубежных стран и Узбекистана в хронологическом диапазоне, охватывающем последнюю четверть XX века до настоящего времени. На материале сочинений различных жанров и форм рассматриваются эстетико-художественные аспекты и инновационные развития современного музыкального искусства.

Содержание предмета современной музыки включает изучение довольно широкого круга явлений музыкальной культуры в контексте социально-культурных проблем наших дней. Говоря о понятии современной музыки, необходимо учитывать, что современность – это, прежде всего, «сосуществование времён» (Чередниченко, 1993, с. 219). Перекличка эпох, взаимосвязь культур прошлого и настоящего, перспективы будущего, определяет сущность художественных поисков и открытий современных композиторов.

Более того, важное методологическое значение в изучении процессов развития современного музыкального искусства имеет интеграционный

подход к анализу современной музыки с учётом глобального, европейского и национального уровней измерений изменений.

Основополагающим разделом курса является характеристика основных стилевых направлений в современном музыкальном искусстве, предполагающая охват сложных процессов развития и разнообразных явлений, в числе которых постмодернизм, как магистральное направление современного искусства, академическая музыка, минимализм, медитативная музыка, «новая простота» и «новая сложность», графическая и визуальная музыка, джаз, компьютерная, электронная и цифровая музыка, популярная музыка, альтернативная музыка, потребительская музыка, как сложный многоаспектный феномен (Акопян, Ильичева, Чершинцева, 2012, с. 421). Помимо этого в изучении современной музыки важно проследить её связи с другими видами музыкального искусства – драматическим театром, кино, где она функционирует как неотъемлемый компонент и весьма активно развивается. Роль музыки в драматическом театре и кино оценивается в курсе современной музыки с позиций эстетической ценности, воспитательного воздействия на зрителей.

Многие из современных течений музыкального искусства обнаруживают моменты общности и проявляют себя как отдельные тенденции постмодернизма. В основе их лежит игра со стилями, жанрами и формами прошлых эпох и стремление к ясности и простоте выражения мыслей и чувств. «Так называемая «новая простота» опусов-импровизаций Т. Райли, С. Райха, Ф. Гласса, других минималистов, – по наблюдению В. Чинаева, – строится на конкретной энергии традиционного нотного текста. Предельно краткие, «минимальные», «простые» тексты их сочинений, ограничивающихся, нередко, несколькими тактами, лежат в основе масштабных звуковых картин. Мир в этих картинах предстаёт как незамутнённая «жизнерадостная» вибрация света; минималистический космос организован ритмованным постоянством тембров» (Чинаев, 1991, с. 237).

Важнейшим разделом курса является характеристика музыкальных жанров и форм современной музыки на материале творчества композиторов различных национальных школ, их исполнительская жизнь в условиях глобализации. Здесь открывается возможность привлечения сочинений представителей различных национальных культур – К. Штокхаузена, Д. Лигети, Д. Куртага, Г. Свиридова, Р. Щедрина, Т. Такэмицу, М. Фелдмана, К. Пендерецкого, А. Шнитке, Г. Губайдулиной, Э. Денисова, Б. Тищенко, С. Слонимского, Н. Корндорфа, В. Сильвестрова, А. Тертеряна, Г. Канчели, А. Пярта, В. Рима, М. Пекова и других.

Существенное внимание в курсе необходимо уделять творчеству композиторов Узбекистана, прослушиванию и анализу сочинений Р. Абдуллаева, Х. Рахимова, М. Бафоева, Д. Сайдаминовой, О. Абдуллаевой, Ф. Янов-Яновского, Д. Янов-Яновского, М. Атаджанова, В. Сапарова, И. Пинханова, А. Хасанова, Х. Хасановой-Турсуновой, А. Кима, Д. Шукурова. Безусловно, творчество молодых композиторов, их

инновации, должны быть в центре внимания данного курса. Записи современных сочинений, прозвучавших в программах Международных музыкальных фестивалей современной музыки, симфонической музыки, Республиканского фестиваля творчества молодых композиторов – 2018, джазовых фестивалей, мастер-классов и лекций являются ценным материалом для познания, осмысления, дискуссий, применения инновационных методов обучения студентов. При изучении современной музыки важно исходить из идеи и содержания, смысловой сущности музыки, произведений, рассматривая звукоорганизацию музыки не как самоцель, а как средство раскрытия художественной концепции.

В курсе современной музыки, как истинно инновационной дисциплине, преподавателю предоставлена возможность широкого использования современных педагогических технологий, поиска и эксперимента, пробуждающего у студентов живой и неподдельный интерес ко всему новому и современному. Изучение музыкальной продукции, не получившей устоявшейся эстетический оценки, делает предмет современной музыки особо притягательным, креативным и полезным для формирования художественно-идейной позиции, самореализации творчески мыслящей личности специалиста музыкального искусства.

ЛИТЕРАТУРА

Чередниченко, Т. (1993). Новая музыка. *Новый мир, 1,* 218-231.

Акопян, К., Ильичева, Н., Чершинцева, М. (2012). *Мировая музыкальная культура. Творчество, исполнители, слушатели.* М.

Чинаев, В. (1991). «Открытое» сочинение и исполнитель (Пути осмысления и звукового воплощения алеаторных композиций. *Музыкальное исполнительство и педагогика. История и современность.* М., сс. 213-239.

Го Яньцзюнь
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університету імені К. Д. Ушинського»

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Інтеграція України до європейського простору вищої освіти вимагає від вітчизняних педагогічних вишів створювати освітні програми на основі компетентнісного підходу. Зауважимо, що термін *компетентність* походить від латинського *competentio,* що перекладається як *відповідність, здатність*. Зазвичай компетентним фахівцем вважається той, хто є здатним виконувати професійні завдавання навіть у нових, незвичних умовах. Важливою рисою компетентнісного концепту щодо підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва стає його поєднання з особистісним підходом та розгляд у контексті творчої діяльності, зокрема вокально-виконавської.

У структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики науковці найчастіше виокремлюють мотиваційно-ціннісні та рефлексивні,

когнітивно-пізнавальні, дидактичні та методичних компетентності. З'ясування методичних засад формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва потребує розбудови міцних теоретичних підвалин із використанням досягнень як психолого-педагогічної науки, так і музичної педагогіки.

Згідно з поглядами Д. Аспелунда, Д. Євтушенка, М. Микиші, Н. Овчаренко, О. Стахевича та інших, вокальна підготовка фахівців здійснюється як процес *постановки голосу*, що ґрунтується на формуванні в них стійких вокальних умінь і навичок у процесі оволодіння основними механізмами голосоутворення: акустичними (висота звуку, сила звуку, чистота інтонації, висока співацька форманта, вібрато, імпеданс тощо); психологічними (усвідомлене керування процесом власного голосоутворення та звуковедення); фізіологічними (співацьке дихання, атака та опора звуку, нервово-м'язовий комплекс вокальної моторики тощо) та орфоепічними (чіткість дикції, прикритість та округлість звуку, система навичок з вокальної орфоепії тощо).

Пильної уваги також потребує не тільки розвиток вокально-технічних навичок студентів, але й формування здатності до глибокого розуміння змісту музичних образів і втілення їх у досконалій співацько-виконавській формі. Особливого значення слід надавати й усвідомленню студентами теоретичних засад голосоутворення, зокрема в дітей і молоді. Тому, серед методичних засад і настанов формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва виокремлюємо вимогу щодо проєктування й використання такої методики навчання студентів співу, яка б забезпечувала розкриття й формування їхніх власних співацьких можливостей і здібностей та засвоєння специфіки майбутньої вокальної роботи зі школярами.

Отже, системне обґрунтування методичних засад формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва слід здійснювати з урахуванням педагогічної складової їхньої фахової підготовки.

О. В. Гулей
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ МАТЕРІАЛІВ У ЗМІСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Одне з пріоритетних завдань підготовки фахівців образотворчого мистецтва – формування в студентів нестереотипного мислення та креативних ідей і їх втілення в сучасних матеріалах, виховання художнього смаку та творчої активності. Заняття з вивчення сучасних технік і технологій у декоративному мистецтві не тільки поєднують різноманітні види практично-творчої роботи, але й відкривають світ мистецтва, який

несе в собі багатовікові уявлення про красу й гармонію, розвивають у молоді світогляд, спостережливість, пробуджують уяву й фантазію. Знайомство з новими матеріалами дає можливість розвивати творче та образне мислення майбутніх викладачів образотворчого мистецтва.

Різноманітність декоративного оздоблення з новітнього сучасного матеріалу – *фоаміран (пластична замша)* – це відмова від натуралістичного рішення, стилізація звичайних пропорцій, що допомагають виявити характер рослини, квітки, зробити її більш виразною для втілення композиційного задуму. Як показує практика, захопленість безпосереднім виготовленням запропонованих зразків квітів поступово переростає в прагнення самостійно вирішувати художній образ, а потім втілювати його в сучасних матеріалах.

Перша й дуже важлива якість фоамірану полягає в тому, що цей матеріал нетоксичний. Хоча нерідко під час розпаковування нових аркушів фоамірану відчувається присутність ледь вловимого специфічного запаху, який протягом години після розпаковування зникає. Зазначимо, що готові вироби з означеного матеріалу не мають запаху. Матеріал абсолютно безпечний, тому його можна використовувати в роботі з дітьми та не приймати ніяких додаткових заходів безпеки.

Важливо зазначити, що вказаний матеріал відрізняється високим ступенем пластичності: під час нагрівання й незначного розтягування легко моделюється та приймає потрібну форму. Тому маємо підстави стверджувати, що «фоаміран має пам’ять». При цьому він «запам’ятовує» та зберігає форму, яку їй надав майстер у процесі роботи. Оскільки пластична замша легко піддається формуванню, то за допомогою спеціальних пластин можна самостійно займатися тисненням листів фоамірану. Проте, надмірне нагрівання й розтягування понад 15 % основного розміру деталі може призвести до необоротної деформації та непридатності до подальшого використання, або, навіть, до розриву матеріалу.

Інша важлива ознака матеріалу: погано вбирає вологу. Не зважаючи на цю властивість, вироби з пластичної замші можна мити водою, що ніяк не вплине на якість матеріалу. Після «водної процедури» виріб залишиться в первозданному вигляді. Привертає увагу той факт, що фоаміран дуже приємний на дотик, завдяки пористій структурі він м’який і оксамитовий. Однак, у той самий час, на його поверхні легко залишаються сліди від натискання гострими предметами. Це можна віднести як до переваг, так і до недоліків цього матеріалу, який легко ріжеться й не залишає гострих країв по лінії зрізу.

Широка колірна гамма пластичної замші постійно оновлюється. В асортименті є всі необхідні основні кольори фоамірана, а також велика кількість відтінків і півтонів. Крім того фоаміран піддається додатковому фарбуванню. Для цієї мети добре підходять акрилові фарби й пастель. Однак, деякі майстри використовують акварель, гуаш, кольорові крейди і, навіть, олійні фарби.

Для декору поверхні добре підходять різні блискітки, стрази, кольоровий пісок. Фоаміран можна склеювати. Для цього найбільш вдалий варіант – використання клейового пістолета. Це швидко, легко й дуже зручно. Однак, можна використовувати й інші клеї сильної фіксації, наприклад, момент. Проте варто враховувати той факт, що повне висихання в цьому випадку настане за 24 години. До того часу краще не торкатися до виробу, щоб не зрушити відносно одна одної частини виробу, що склеюються.

Таким чином, за допомогою освоєння практичних вправ у змісті запропонованих інноваційних технологій творчої роботи з фоамірану можливо виконати: оформлення сумок, взуття, підхоплення для штор, композиції для інтер'єру, прикраси для дзеркал, новорічний декор, аксесуари для волосся, жіночі прикраси вбрання, букети квітів, настінне панно, декорування подарункових коробок, альбомів тощо. Крім того, можливо задекорувати фоаміраном інтер'єр для урочистого заходу, наприклад, оригінально оформити в одному стилі весільну церемонію: букет нареченої, бутоньєрку нареченого, святковий стіл, серветки, посуд, фужери, арку для молодят, свічки, свічники, світильники тощо.

Отже, ознайомлення з інноваційними технологіями виготовлення штучних квітів, із сучасною технікою створення квітів із фоамірану, з історією його виникнення, етапами практичної роботи з новітнім матеріалом сприятимуть підвищенню креативності у творчості студентської молоді, їхньому естетичному розвитку, підвищенню мотивації до активізації ведення самостійної практичної роботи, формуванню власного стилю у творчій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

Аронов, В. Р. (1992). *Теоретичні концепції зарубіжного дизайну*. Москва: ВНІІТЕ.

Блеклок, Дж. (1995). *Шовкові квіти*. Москва: Росмен.

Зайцева, О. В. *Декоративні квіти з тканини, паперу, шкіри.* URL: https://www.libfox.ru/204600-olga-zaytseva-dekorativnye- tsvety-iz-tkani-bumagi-kozhi-prakticheskoe-rukovodstvo.html.

Н. В. Живора, С. В. Погорєлов, О. В. Ковальська
Національний фармацевтичний університет

КВЕСТ ЯК ФОРМА ПРОВЕДЕННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ

Профорієнтаційна робота – система психолого-педагогічних заходів, спрямованих на активацію процесу профорієнтаційного визначення особистості. На сьогодні, це невід'ємна частина навчально-виховної роботи будь-якого закладу освіти. Існує низка форм організації заходів такого спрямування, але особливістю їх є специфічність аудиторії (90 % школярів), що змушує замислитись над тим, як підтримати інтерес протягом усього часу проведення до матеріалу, що презентується чи докладається. Сучасні технології навчання підказують нам, що одним із варіантів вирішення цього завдання може стати проведення профорієнтаційного заходу у формі квесту.

Квести – це активні експериментальні інтелектуальні ігри. В англійській мові «quest» означає пошук чогось, виконання завдання. Отже, це пошук відповіді на певні питання, долаючи ігрові перешкоди. Під час квесту команди розв'язують логічні завдання, здійснюють пошук на місцевості, будуючи оптимальні маршрути переміщення, шукають оригінальні рішення й підказки.

Квест протягом усього заходу допомагає утримувати увагу школяра в напрузі. Задля досягнення мети учасники квестів співпрацюють між собою, дослухаються до думок товаришів, тьюторів, активно вивчають надану їм інформацію, пізнають у собі щось нове, пробують себе у ролі людей різних професій. За своїм змістом квест – це ігрова технологія. Якісно організована гра є одним із найкращих засобів викликати в дітей і дорослих естетичну насолоду від творчого напруження своїх інтелектуальних і фізичних сил. Гра завжди носить невимушений характер, вона спирається на внутрішнє спонукання людини й дозволяє їй розвивати самостійність, мимовільність дій. Варто відзначити, що у грі задоволення приносить не тільки результат, але й процес його досягнення.

Квест як профорієнтаційний захід – це мініпроєкт, заснований на пошуку інформації, її систематизації для вирішення певного завдання чи проблеми. Основною ідеєю квесту, як форми профорієнтаційної роботи, є емоційне переживання подій та використання отриманих знань, навичок, пов'язаних із певною спеціальністю чи освітньою програмою з метою їх миттєвого застосування. При цьому одночасно відбувається процес пізнання нових професій і можливостей. Завдяки такому конструктивному підходу учасники квесту не тільки добирають і упорядковують інформацію, надану їм фахівцем із профорієнтації, але й скеровують свою розумову діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з вибором майбутньої професії.

Усвідомлення активного пізнавального потенціалу квесту як інноваційної технології проведення профорієнтаційних заходів серед школярів ґрунтується на можливості спілкування, висловлювання власної думки, розвитку самостійності та самодостатності.

Отже, квест як технологія проведення профорієнтаційного заходу забезпечує реалізацію інформаційної функції профорієнтаційної діяльності, активує пізнавальну, пошукову, аналітичну діяльність учня – майбутнього вступника, сприяє отриманню естетичної насолоди від цікаво проведеного часу, надає учаснику зручну та зрозумілу інформацію для визначення власних вподобань і обрання майбутньої професії, що робить квест однією з найбільш ефективних форм проведення профорієнтаційної роботи.

О. В. Зосименко
КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

В умовах глобалізації, посилення конкуренції, мобільності фахівців, швидких економічних і технологічних змін, загострюється проблема підготовки педагогічних кадрів відповідно до сучасних вимог і викликів на міжнародному та національному рівнях, переходу до інноваційної моделі розвитку держави. Найбільш актуальними постають питання забезпечення якості освіти та професійної підготовки, створення умов для навчання та професійного розвитку громадян протягом життя, підвищення ефективності взаємодії між системою освіти й ринком праці. Отже, широке коло зазначених проблем обумовлює мету й конкретні завдання підготовки магістрів з освітніх, педагогічних наук. Адже саме ці фахівці забезпечують ефективну діяльність у закладах вищої освіти, державних установах, органах місцевого самоврядування, де вони займаються питаннями моделювання та реформування сучасного освітнього середовища.

Вивчення потреб регіонального ринку та умов децентралізації дозволяє стверджувати, що кількість фахівців з освітніх, педагогічних наук залишається недостатньою для задоволення потреб усієї освітньої галузі та має тенденцію постійного зростання. Тому підготовка магістрів освітньо-професійної програми Педагогіка вищої школи, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, у КЗ СОІППО сприятиме вирішенню регіональних потреб у забезпеченні компетентними спеціалістами освітньої галузі.

Зазначимо, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту» розроблення змісту підготовки фахівців зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки можна представити на схемі (рис. 1).

Підкреслимо, що Національна рамка кваліфікацій містить системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів освіти та затверджена відповідними державними органами. Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту й результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти. Стандарти вищої освіти з кожної спеціальності розробляє Міністерство освіти і науки України з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать заклади вищої освіти, і галузевих об’єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

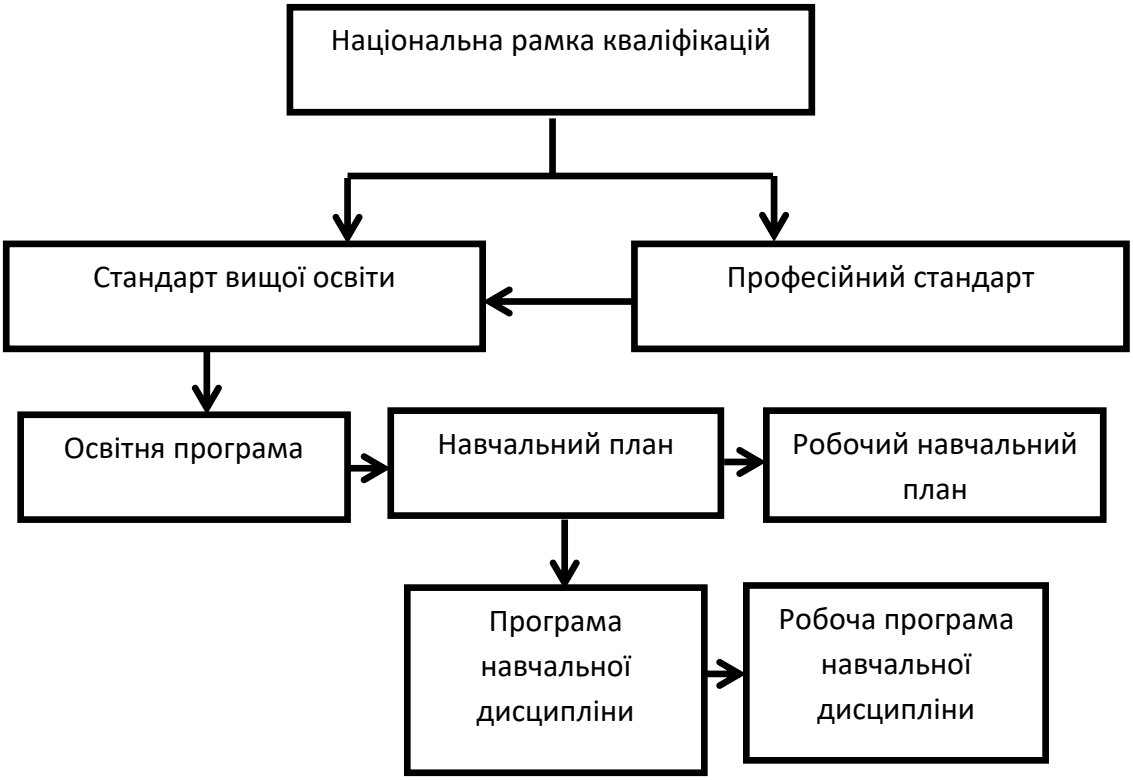

Рис. 1. Алгоритм розробки змісту освіти й підготовки фахівців

У ході дослідження з'ясовано, що Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми: обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання (знань і вмінь); форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти; вимоги професійних стандартів (у разі їх наявності).

Навчально-методичне забезпечення всіх навчальних дисциплін і видів робіт випускової кафедри КЗ СОІППО з підготовки магістрів включає: освітньо-професійну програму (ОПП), навчальний план; робочий навчальний план; програми та робочі програми з усіх нормативних і вибіркових навчальних дисциплін; методичні матеріали стажування; підручники й навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських і практичних занять; індивідуальні завдання для самостійної роботи студентів із навчальних дисциплін; контрольні завдання до семінарських (практичних) занять; контрольні роботи з навчальних дисциплін для перевірки рівня залишкових знань студентів; комплекти тестів; методичні матеріали для написання курсових робіт та кваліфікаційної роботи (магістерської роботи).

Зазначимо, що освітньо-професійна програма є державним нормативним документом, у якому визначається нормативний зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки фахівця відповідного освітньо-кваліфікаційного

рівня певної спеціальності. У цьому контексті освітньо-професійна програма Педагогіка вищої школи, як система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності (спеціалізації) визначає:

- вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою;
- перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення (структурно-логічна схема);
- кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми;
- очікувані результати навчання (компетентності, програмні результати), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти.

Закцентуємо, що узагальненим об'єктом діяльності фахівців зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки є технології викладання в закладі вищої освіти. Тому фахівців у КЗ СОІППО готують до роботи викладача закладу вищої освіти (Код КП – 2310.2) з урахуванням кваліфікаційних характеристик професій (наказ МОН України № 665 від 01 червня 2013 року «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів»). Фахівець здатний виконувати професійну роботу згідно з Класифікатором професій України ДК 003:2010 (КОД КП 2310.2) та може займати посади згідно із затвердженим наказом Міністерства освіти України від 15.04.93 р. № 102 «Інструкції про порядок обчислення заробітної плати працівникам освіти» з урахуванням змін, внесених наказом Міністерства освіти України від 23.03.01 р. № 161 (редакція від 30.06.2007) .

Підготовка фахівців із вищою освітою відбувається відповідно до навчального плану, розробленого викладацьким складом кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту. Даний документ визначає графік навчального процесу, перелік, послідовність та час вивчення навчальних дисциплін, форм навчальних занять за терміном їх проведення, а також форм проведення підсумкового контролю.

Навчальним планом передбачено підготовку фахівців рівня вищої освіти магістр протягом одного року й шести місяців навчання за денною формою.

Теоретичне навчання триває 47 тижнів, практика (стажування) – 4 тижні. Державною атестацією після закінчення навчання є складання комплексного державного екзамену зі спеціальності (тестування) й захист кваліфікаційної роботи (магістерська робота).

Навчальний план включає такі цикли дисциплін:

I. Нормативні навчальні дисципліни:

- цикл професійної підготовки (загальний обсяг – 48 кредитів ECTS /1440 годин).

II. Вибіркові навчальні дисципліни, які встановлює ЗВО:

- цикл загальної підготовки (загальний обсяг – 12 кредитів ECTS /360 години).

ІІІ. Вибіркові навчальні дисципліни за вибором студента:

- цикл професійної та практичної підготовки (загальний обсяг – 13 ECTS кредитів /390 годин).

Усього на засвоєння даного плану передбачено 90 кредитів ECTS / 2700 годин. Загальний термін підготовки фахівців розподіляється відповідно до вимог МОН України. Так, із 90 кредитів, передбачених на підготовку фахівців, 48 кредитів ECTS складають дисципліни нормативної частини циклу професійної та практичної підготовки; 25 кредитів ECTS представляють предмети варіативної частини циклу професійно-орієнтованих дисциплін.

Контрольні заходи включають поточний та підсумковий контроль. Підсумковий контроль включає 11 семестрових заліків та 7 семестрових іспитів. Кількість заліків та іспитів за семестр відповідає встановленим нормам.

Робочий навчальний план, розроблений гарантом освітньо-професійної програми і затверджений в установленому порядку, складений на базі навчального плану та враховує поточні зміни в підходах до освітнього процесу.

Програми та робочі програми навчальних дисциплін розроблені провідними фахівцями з кожної дисципліни. Вони визначають інформаційний обсяг дисциплін, рівень сформованості вмінь і знань, перелік рекомендованих підручників, інших методичних та дидактичних матеріалів, критерії успішності навчання й засоби діагностики успішності навчання.

Характерною особливістю даної програми є її міждисциплінарний характер, що надає випускникам можливість оволодіння компетентностями з різногалузевих сфер професійної діяльності та дозволяє виконувати професійні функції відповідно до переліку первинних посад фаху, забезпечувати затребуваність і конкурентоспроможність на ринку праці, можливості самореалізації в подальшій професійній, освітній та самоосвітній діяльності. Це підкреслює суттєву соціальну значущість і спрямованість програми щодо специфіки формування нової генерації дієвих і ефективних викладачів, дослідників на основі оволодіння сучасними науковими знаннями, лідерів управлінських та освітніх змін, які стануть у авангарді здійснення необхідних країні освітніх реформ і перетворень. Основним акцентом програми є наголос на особливостях формування навичок застосування сучасних інформаційних технологій, електронних методів навчання, інструментів ефективної педагогічної взаємодії та здатності до впровадження інноваційної діяльності й готовності реалізації реформ. Завдяки широкому спектру вмінь випускники програми вигідно виділяються та конкурують на ринку праці.

Х. М. Карповець
Національний університет «Острозька академія»

СТАТУС ВИКЛАДАЧА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Сучасний світ надзвичайно швидко змінюється, кидаючи нові виклики суспільству й висуваючи нові вимоги перед університетом як закладом, що має за мету готувати кваліфіковані кадри різного профілю. З огляду на це традиційне розуміння освіти як процесу передавання знань від викладача до студента втратило актуальність, оскільки на ринку праці затребуваними є фахівці, здатні витворювати свіжі ідеї, оригінальні способи вирішення питань. Відповідно, основна мета сучасного закладу вищої освіти – підготувати висококласного спеціаліста, компетентного в обраній сфері діяльності, здатного ефективно працювати та творчо виконувати фахові завдання, адаптивного до частих змін і нововведень, готового до самоосвіти, постійного вдосконалення й вирішення професійних викликів.

З урахуванням вищезазначеного сучасний освітній процес вимагає від науково-педагогічних працівників упроваджувати інноваційні методи навчання й викладання, які відповідають потребам часу та здатні забезпечити вироблення кваліфікованого фахівця з одного боку й формування повноцінної та всебічно розвиненої особистості з іншого. Упровадження інновацій у освітній процес вищої школи стосуються праці І. Доброскок, В. Коцура, С. Нікітчиної; М. Кляп; Л. Козак; В. Морозова; П. Сауха та інших.

Завдання інноваційної освіти – забезпечити реальний, а не декларований пріоритет освіти, яку треба модернізувати відповідно до сучасних реалій. У контексті сьогодення варто вирішити кілька ключових завдань: 1) забезпечити високу функційність людини в різних, часто непередбачуваних і постійно змінних умовах; 2) вивчити співвідношення між розвитком технологій і здатністю людини їх творчо осмислити; 3) знайти й утримувати баланс між локальним і глобальним, коли людина відповідальна перед окремою країною та світом загалом і водночас усвідомлює себе як найвищу цінність; 4) формувати комунікативні навички, утверджувати духовні ідеали й культуру толерантності до представників інших культур, украй потрібні людині в інформаційному суспільстві XXI століття (Чумак).

Варто наголосити на тому, що в структурі освітнього процесу з упровадженням новітніх методів навчання особливе значення має особистість викладача. Статус і роль викладача в організації освітнього процесу вищої школі та управлінні навчальною діяльністю студентів досліджують Е. Карпиєвич, О. Литвиненко, В. Луговий, Г. Сиротенко, А. Ставицький та інші.

Сучасний викладач вищої школи – це професіонал із ґрунтовною загальнокультурною, фаховою, психолого-педагогічною та методичною підготовкою, який має гуманістичну педагогічну позицію, володіє

культурою дослідження, навичками ораторського й ділового стилю спілкування, тобто є творчим майстром-комунікатором, має психолого-педагогічні знання, розвинене мовне чуття, а також є універсально освіченим, ерудованим інтелігентом та інноватором (Семеног, 2014, с. 10).

В умовах реформування й модернізації сучасної вищої освіти суттєво змінюються вимоги до викладача. Активного поширення набуває концепція неперервного професійного самовдосконалення педагога, гнучка та своєчасна корекція попонованого навчального матеріалу та процесу оцінювання освітнього результату, налагодження системи зворотного зв'язку «студент-викладач» (Paul, Stein, с. 85). Сучасні дослідники одностайні в думці, що нинішні студенти вимагають від викладача виконання нових багатоаспектних функцій і ролей, зокрема: 1) наставника (сприяє студентам у реалізації здобутих знань на практиці); 2) тренера (допомагає іншим в оволодінні новими знаннями, навичками, ставленнями); 3) тьютора (супроводжує студентів (тьюторантів) у процесі професійно-особистісного й наукового кар'єрного зростання; надихає на досягнення поставлених цілей; ділиться знаннями, навичками, розвиває спроможності студентів; маючи авторитет у вихованців, упроваджує й закріплює «правильні» життєві цінності й установки); 4) ментора (спрямовує діяльність на розкриття потенційних можливостей і здібностей особистості, стежить за процесом від початку й до кінця); 5) коуча (вибудовуючи стосунки на високому рівні взаєморозуміння зі студентами, не дає порад, а лише сприяє успішному досягненню певної мети, отриманню позитивно сформульованих нових результатів); 6) фасилітатора (надає ненав'язливу допомогу в досягненні очікуваних результатів навчання; покладаючи відповідальність на самих студентів, залучає всіх до освітнього процесу, заохочує до висловлювання різних думок, ідей і спонукає кожного окремого студента підпорядковувати особисті вміння й потреби груповим (командним); 7) менеджера (планує, оцінює, вносить зміни до навчального процесу для досягнення очікуваних результатів навчання); 8) дослідника (вимагає нового розуміння процесу навчання, зміщуючи акценти від «зовнішнього до внутрішнього джерела» (Карпиєвич, Краснова, 2017; Литвиненко, 2017, с. 248–250).

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що завдання інноваційної освіти – формувати компетентного фахівця, різнобічну особистість, готову працювати в мінливих умовах професійного середовища, проявляти творчість і оригінальність під час вирішення проблемних питань, удосконалювати власну систему ціннісних орієнтирів у процесі людської комунікації. Виконання цього завдання забезпечує викладач, від якого сучасний виш вимагає високого рівня професійної майстерності, різновекторного виконання педагогічних функцій та безперервної самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА

Карпиєвич, Е. Ф., Краснова, Т. И. (2017). Методика подготовки тьюторов и критерии оценки ее эффективности. *Актуальные вопросы организации научно-методического обеспечения университетского образования: материалы*

Междунар. научно-практической интернет-конференции, Минск, 26–27 октября 2017 г. Минск: БГУ, сс. 84–92.

Литвиненко, О. (2017). Тьютор как ключевая фигура современного образовательного менеджмента. *Розвиток форм і методів сучасного менеджменту в умовах глобалізації: Матеріали 5-ї міжнародної наук.-практ. конф. Дніпро, 7–9.11.2017: тези доповідей.* Дніпро: Друкарня ДДАЕУ, сс. 248–250.

Семеног, О. М., Дейниченко, Н. П. (2014). *Методика викладання української мови у вищих навчальних закладах.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Чумак, О. В. *Парадигма освіти XXI століття: інноваційні аспекти*. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chumak.pdf.

Haidet, Paul, Howard F., Stein. *The Role of the Student-Teacher Relationship in the Formation of Physicians*. DOI: 10.1111/j.1525-1497.2006.00304.x

Н. В. Коваленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МІЖНАРОДНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА: ПРОГРАМА ERASMUS +

Програма Європейського Союзу ЕРАЗМУС+ підтримує проєкти співпраці, партнерства, заходи й мобільність у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту. Разом із понад 150 країнами світу, Україна є однією з країн-партнерів (Programme Countries) Програми Еразмус+.

Одним із напрямів програми є Erasmus+ у сфері «Молодь»: КА1: Мобільність молоді та молодіжних працівників: молодіжні обміни, волонтерські проєкти та професійний розвиток молодіжних працівників; КА2: Проєкти співпраці (Стратегічні партнерства): співпраця між організаціями у сфері інновацій та обміну успішними практиками; КА3: Підтримка реформ (Діалог молоді): зустрічі між молодими людьми та тими, хто приймають рішення у сфері молодіжної політики.

Цілями напрямів є: підвищити рівень ключових компетентностей молодих людей, особливо, молодих людей із меншими можливостями, та молодіжних працівників; залучити молодь до демократичного життя у Європі, ринку праці, активного громадянства, міжкультурного діалогу, посилити соціальну інтеграцію та солідарність молоді; підвищити якість молодіжної роботи, зокрема, через посилення співпраці між молодіжними організаціями та іншими стейкхолдерами; сприяти визнанню неформальної та інформальної освіти; сприяти міжнародній співпраці в молодіжній сфері.

Формами реалізації поставлених завдань є: навчальний візит, діяльність із розбудови партнерства, семінар, навчальний курс, електронне навчання, конференція – симпозіум – форум.

Навчальний візит. На короткий період організована навчальна програма, яка пропонує огляд молодіжної роботи та / або положень молодіжної політики в одній країні. Навчальні візити фокусуються на темі та складаються з відвідувань і зустрічей різних проєктів та організацій у вибраній країні.

Діяльність із розбудови партнерства. Діяльність, організована з метою дозволити учасникам – керівникам молодіжних організацій або координаторам програм, молодіжним працівникам, молодіжним лідерам, молодіжним тренерам тощо – знайти партнерів для транснаціональної співпраці та / або розвитку проєктів. Діяльність із розбудови партнерства об'єднує потенційних партнерів та підтримує розробку нових проєктів у межах програми Erasmus +: Молодь у дії (і далі).

Семінар. Діяльність, організована з метою створення структурованого простору для практиків роботи з молоддю (наприклад, керівники молодіжних організацій або координаторів програм, молодіжні працівники, молодіжні лідери, молодіжні тренери, молодіжні дослідники) з метою вивчення та обміну передовою практикою на основі участі та збалансована методологія, навколо обраної теми, невід'ємно пов'язаної зі сферою молодіжної роботи.

Навчальний курс. Навчальний проєкт, орієнтований на певну тему, спрямований на те, щоб сприяти підвищенню якості в роботі з молоддю та вдосконаленню компетенцій учасників (цінності, ставлення, знання й уміння). Навчальні курси в цьому контексті розроблені насамперед для молодіжних працівників, молодіжних лідерів та молодіжних тренерів. Це можуть бути житлові курси або змішані курси.

Електронне навчання. Ексклюзивний онлайн-навчальний проєкт, орієнтований на певну тему, спрямований на те, щоб сприяти підвищенню якості в роботі з молоддю та вдосконаленню компетенцій учасників (цінності, ставлення, знання й уміння). Курси електронного навчання в цьому контексті розроблені насамперед для молодіжних працівників, молодіжних лідерів та тренерів для молоді.

Конференція – Симпозіум – Форум. Широкомасштабна подія, організована з метою надання структурованого простору для молодіжних дослідників, розробників молодіжної політики, практиків роботи з молоддю та інших партнерів для вивчення й обміну навколо обраної теми, яка невід'ємно пов'язана зі сферою молодіжної роботи з метою створення матеріалів для подальших розробок у галузі молоді.

Наприклад, діяльність із розбудови партнерства, семінар зі створення контактів «EduACTor for change» (7–15 червня 2019, Австрія), організована Платформою покоління Europa (Австрія) створила середовище для розробки спільних стратегій подолання різних викликів освіти в галузі прав людини. Поряд із тим дозволило започаткувати міжсекторну співпрацю, встановити нові контакти та мережі; дослідити програми EYF та Erasmus +, інші можливості європейського та національного фінансування та знайти потенційних партнерів. У межах цієї програми передбачалася розробка проєктів співпраці й молодіжного обміну для програми Erasmus +.

Навчальний візит «Розвиток компетентностей молодіжних робітників у Фінляндії» (29 вересня – 3 жовтня 2019 р., Вірат, Ілмайокі,

Тампере, Фінляндія) організований Національним агентством Erasmus + у Фінляндії, співорганізатор: Молодіжним центром Мартінтен (Молодіжна громадська організація), Південною народною школою Остроботнії, дозволив ознайомитись зі структурою вищої освіти у Фінляндії, особливостями функціонування політичних та освітніх структур молодіжної роботи у Фінляндії. Поряд із тим важливим була можливість дослідження моделі компетентності молодіжного працівника, навчальних програм, особливостей організації освітнього процесу змісту та практики молодіжної професійної освіти на середньому рівні у Фінляндії; механізму реалізації компетентностей молодіжного працівника в практиці молодіжної роботи на місцях на основі зустрічей, дискусій та обговорення з молодіжними працівниками, викладачами, лекторами, дослідниками та студентами в галузі молодіжної роботи у Фінляндії

Це дозволило інтегрувати отриманий досвід у розробку навчальних програм освітньої програми ОС Магістр «Методика виховної роботи», підготувати розділ колективної монографії «Модель компетентності молодіжного працівника в магістерській підготовки: досвід Фінляндії».

Тренінг для тренерів «Соціальне підприємництво (SE): Інструменти та тренери» (Арзакан, Вірменія, 03.02.-03.06.2020) –, проект Erasmus +, головним компонентом якого є розробка інструментів для розвитку соціальних підприємств. Його цілі: надати освітянам індивідуальні спеціалізовані інструменти та методики для освітнього процесу; забезпечити простір для обміну інструментами й перевірки новостворених інструментів; розвинути компетентності майбутніх тренерів; розвинути здібності тренерів у сприянні розвитку регіонів / громад через соціальне підприємництво – забезпечити простір для обговорення форм, інструментів та підходів для навчання молоді й молодіжних працівників у сфері соціального підприємництва.

Це довгостроковий змішаний навчальний курс який має дві оф-лайн фази, тримісячна фаза он-лайн навчання та фаза практики тренерів у своїх країнах. Цей курс дозволяє розширити розуміння соціальних підприємницьких та освітніх аспектів, фокусів, тенденцій та особливостей у межах NFE та навчання дорослих; досліджувати підходи, рамки компетентності тренерів, соціальних підприємців, різні освітні формати роботи на місцях, ділитися та навчитися використовувати нові інструментальні інструменти SE. Фаза навчання в Інтернеті презентує навчальні інструменти SE, відеоматеріалів, інструкцій, рекомендацій для тренерів для використання, дискусійний форум для тренерів щодо практичного використання інструментів, завдання для формування знань, пов’язаних із темами, та методичних компетентностей.

Отже, напрями програми Erasmus +, що підтримує проєкти співпраці, партнерства, заходи й мобільність у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту мають значний потенціал для професійного розвитку викладача, дозволяє вивчати успішні міжнародні практики розвитку

демократичного життя, активного громадянства, міжкультурного діалогу, посилення соціальної інтеграції та солідарності молоді,·сприяти міжнародній співпраці в молодіжній сфері.

Н. В. Кузнєцова, І. П. Аннєнкова, О. М. Ружицька
ОНУ імені І. І. Мечникова

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ УЗГОДЖЕННЯ ПІДХОДІВ ЩОДО НАДАННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Науково-педагогічні працівники є основними учасниками освітнього процесу в закладах вищої освіти України. Саме їхня наукова та професійно-педагогічна компетентність стає чинником, що визначає якість вищої освіти в цілому. Тому питання актуальності визначення вимог держави щодо надання цієї професійної кваліфікації не викликає сумніву.

Питання надання закладами вищої освіти професійних кваліфікацій загострилось у зв'язку з набранням чинності нового закону України «Про освіту», згідно з яким кваліфікації були поділені на професійні й освітні. Зокрема, у цьому законі зазначено, що «освітня кваліфікація – це визнана закладом освіти чи іншим уповноваженим суб'єктом освітньої діяльності та засвідчена відповідним документом про освіту сукупність встановлених стандартом освіти та здобутих особою результатів навчання (компетентностей)» (Про освіту: Закон України). Відповідно, «професійна кваліфікація – це визнана кваліфікаційним центром, суб'єктом освітньої діяльності, іншим уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність» (Про освіту: Закон України).

Питання надання кваліфікації викладача як науково-педагогічного працівника в Україні має відмінності порівняно із зарубіжними країнами, що пов'язано з традиціями, що склались у радянський час, і були спільними для всіх радянських республік. Ця кваліфікація надавалась університетами на відміну від педагогічних інститутів, що готували вчителів. У 90-х рр. ХХ ст. у стрімкому процесі структурних змін майже всі педагогічні заклади вищої освіти змінили свої статуси на «університети», що й стало початком плутанини в наданні кваліфікацій, що триває дотепер. Новоперетворені педагогічні університети теж почали надавати своїм випускникам кваліфікацію «викладач».

До 2014 р. в закладах вищої освіти готували фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» та «магістр». Чіткого розподілу між змістом і формами підготовки при цьому теж не було. Однак чинними на той час нормативними документами все ж зазначалося, що спеціалісти були зорієнтовані на практичну професійну діяльність, а магістри – на продовження в майбутньому науково-дослідної діяльності й переваги в якості претендентів на керівні посади. Хоча в реальній практиці вступу до

аспірантури або набуття певної посади наявність різних дипломів не була суттєвою перешкодою для подальшого навчання або діяльності.

Після набуття у 2014 р. чинності нового закону України «Про вищу освіту», згідно з яким освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст» скасовувався, вищезазначені відмінності взагалі втратили своє значення. У цьому самому законі, у п. 9 ст. 55 зазначалося, що посади науково-педагогічних працівників можуть займати особи, які мають науковий ступінь або вчене звання, а також особи, які мають ступінь магістра. Таким чином, законодавчо було закріплено відсутність вимоги педагогічної підготовки для викладачів ЗВО, оскільки наявність навчальних дисциплін, що забезпечують формування професійно-педагогічних компетентностей, на той час не регламентувалося чинними нормативними документами, і вже було питанням вузівської автономії.

Активна діяльність Національного агентства забезпечення якості вищої освіти в новому складі, прийняття Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2019), процес акредитації освітніх програм – усе це актуалізувало та знову загострило питання надання професійних кваліфікацій, зокрема, педагогічним і науково-педагогічним працівникам. Це обумовлено насамперед неузгодженістю позицій між НАЗЯВО і МОН України (передусім НМР, які відповідають за укладання стандартів вищої освіти) у питаннях надання професійних кваліфікацій.

У цьому контексті актуальність проєкту професійного стандарту на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор» (Про освіту: Закон України) не викликає сумнівів, оскільки його відсутність створювала складності в процесі визначення критеріїв відбору науково-педагогічних працівників закладами вищої освіти, а також формулювання професійно-педагогічних компетентностей у освітніх програмах.

Позитивною стороною проєкту є спроба унормувати професіографічний погляд на діяльність викладача закладу вищої освіти з позицій компетентнісного підходу. Запропонований перелік загальних і професійних компетентностей може стати основою подальшої розробки цього питання.

Разом із тим, на наш погляд, у документі не враховані важливі позиції.

1. В Україні не унормовано питання наявності й визнання кваліфікації «Викладач закладу вищої освіти». Так, у проєкті стандарту (п. 1.4.) назва професії (професійної назви роботи) дається згідно з Національним класифікатором України ДК 003-2010 «Класифікатор професій», а саме: 2310.1 Професор кафедри. 2310.1 Доцент. 2310.2 Викладач закладу вищої освіти (вищого навчального закладу). 2310.2 Асистент. У п. 1.5. зазначається узагальнена назва професії –

Викладач. У п. 1.6. подані назви типових посад: Асистент. Викладач. Старший викладач. Доцент. Професор.

Отже, проєкт не тільки не вирішує проблему плутанини між поняттями, яка існувала й раніше, але й закріплює її. Виходячи зі змісту документу (п. 1.9), умовами допуску до роботи за професією є наявність наукового ступеню та/або вченого звання, а також у окремих випадках, наявність освітнього ступеню магістра або освітньо-кваліфікаційного рівня спеціаліста. Таким чином, наявність спеціальної педагогічної підготовки не вимагається.

Разом із тим, у п. 1.10 до кожної з вищезазначених посад наведений перелік компетентностей, необхідних для виконання вимог до знань, умінь і навичок. Закономірно виникає питання: яким чином і де мають бути сформовані ці компетентності?

В Україні склалася певним чином парадоксальна ситуація, коли отримати посаду викладача ЗВО в розрізі вимог щодо наявності педагогічної підготовки навіть простіше, ніж отримати посаду вихователя закладу дошкільної освіти, що передбачає наявність освітнього ступеню магістра відповідного спрямування.

2. Значна частина проєкту присвячена переліку професійних компетентностей, що теж можуть бути предметом спеціального аналізу. Зазначимо лише, що питома вага комунікативних та інтерактивних компетентностей, на наш погляд, є недостатньою.

Але найбільш суттєвим є те, що їх формування передбачає в якості обов'язкової умови наявність педагогічної підготовки, оскільки вони не можуть бути сформовані в інформальній освіті. Крім цього, формування педагогічних умінь без належної теоретичної підготовки призводить до запозичення, копіювання чужого досвіду без розуміння методології науково-педагогічної діяльності.

3. Серед переліку знань, зокрема Б 1. 37. зазначено – Основи вікової психології, педагогіки та андрагогіки. Вважаємо за необхідне належний рівень знань андрагогіки й педагогіки вищої школи, а не лише їх основ.

4. У п. 1.10 різниця між доцентом і професором полягає в переліку вимог до знань, умінь і навичок для виконання трудової функції Є. Розроблення та вдосконалення освітніх програм. Проте доценти також мають право бути керівниками проєктних груп і гарантами освітніх програм, зокрема, на першому (бакалаврському) рівні, тому така різниця у вимогах є недоцільною. Крім того не зрозуміла різниця між доцентом і професором у виконанні трудових функцій.

5. У проєкті використовуються терміни «наставництво» й «менторство», які потребують визначення.

У цілому, позитивно оцінюючи спробу підготовки важливого нормативного документу, вважаємо, що в даній редакції він не вирішує, а поглиблює кризу в українській вищій освіті, яка виникла у 2015 р. у зв'язку з новим переліком спеціальностей, згідно з яким педагогічні

спеціальності відокремлені як освітні. Якщо для підготовки педагогічних кадрів для закладів середньої освіти це питання вирішується, хоча й не найкращим чином (сильніші абітурієнти не вступають на педагогічні спеціальності), то питання підготовки науково-педагогічних працівників взагалі наразі не може бути вирішене, не вступаючи в суперечність із наявною нормативною базою. Проєктні групи, розробляючи освітні програми, орієнтуються на відповідні стандарти непедагогічних спеціальностей, у яких педагогічні компетентності відсутні. Відтак, особливо в класичних університетах, із навчальних планів вилучаються педагогічні дисципліни та практики.

Професійно-педагогічну складову вважаємо обов'язковим компонентом освітніх програм освітньо-наукового рівня. Крім того, доцільно розмежувати вимоги щодо обсягу педагогічної підготовки для здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівня з огляду на вимоги різних посад.

ЛІТЕРАТУРА

Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145- VIII. URL: https: //zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Професійний стандарт на посади «Асистент», «Викладач», «Старший викладач», «Доцент», «Професор»: проєкт / Міністерство соціальної політики України. URL: http: // https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-profstandartu-na-posadi-asistent-vikladach-starshij-vikladac.

О. А. Кузнецова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОСВІТНИЦЬКОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

Музично-просвітницька діяльність відіграє вагоме значення в процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. Адже вчитель музичного мистецтва не повинен замикатися на своєму предметі, тому що його головна мета – музично-естетичне виховання підростаючого покоління. Звідси народжуються основні вимоги до методичної підготовки вчителя музичного мистецтва, а саме: постійне збагачення власних знань, оволодіння новими сучасними методиками та музично-педагогічними технологіями роботи з учнями.

Методична підготовленість майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-творчої діяльності з учнями передбачає їх залучення до творчої навчальної роботи над музичними творами з використанням художніх можливостей різновидів мистецтв. Тому організація навчальної роботи студентів передбачала стимулювання їх естетичних переживань у процесі усвідомленого сприймання художньо-музичних образів. З метою активізації студентів у процесі творчої навчальної роботи нами були створені проблемні ситуації, з якими стикається вчитель музичного мистецтва,

організовуючи музично-просвітницький захід з учнями загальноосвітньої школи. Ми залучали майбутніх учителів музичного мистецтва до вироблення навчальних наочних матеріалів, використовували ігрові прийоми навчальної роботи й залучали їх до інтерактивної взаємодії в цьому процесі. Це уможливлювало їх залучення до творчої пошукової діяльності. Викладач у цьому процесі має заохочувати й підтримувати емоційно-вольові прояви студентів, залучаючи їх до творчої самореалізації. Представлення студентами результатів навчальної роботи передбачало також спів або гру на музичному інструменті музичного твору.

Проведення студентами музично-просвітницької діяльності з учнями обумовлювало розуміння змісту позаурочної діяльності відповідно до Концепції та Державного шкільного стандарту в галузі «Мистецько-естетична культура». Студенти оволодівають раціональними прийомами й методами розвитку вмінь учнів загальноосвітньої школи сприймати й оцінювати музичні твори завдяки впливові на емоційну сферу, а також залученню школярів до музично-ігрової діяльності, творчої взаємодії з виконавцями музичних творів. З урахуванням основ методики поліхудожнього виховання учнів студенти навчаються застосовувати інноваційні методи та прийоми зацікавлення школярів взірцями мистецтва в умовах позаурочної навчальної діяльності. Самостійно опрацьовуючи тематику позаурочних занять музично-просвітницької спрямованості, студенти навчаються використовувати раціональні прийоми та методи організації музично-просвітницької діяльності зі школярами різного шкільного віку. У цьому процесі викладач залучає майбутніх учителів музичного мистецтва до навчальних завдань, що передбачають вирішення різних методичних завдань із проблем зацікавлення учнів навчальною роботою над творчими завданнями, спрямованими на музично-естетичний розвиток, а також організації творчої взаємодії учнів у позаурочній навчальній діяльності.

Розроблений і впроваджений нами метод *«по-крокового опрацювання складових музично-просвітницького заходу»*, за яким навчальна робота сприяє здобуттю студентами досвіду спілкування з різними партнерами для збирання інформації із заданої теми. Відзначимо про необхідність посилення інтересу учнів до творчої музично-просвітницької діяльності. Широка тематика музично-просвітницьких заходів уможливлює використання різних творів мистецтв, засобів навчання. Залучення студентів до участі в навчальній грі спрямована до практичного опрацювання набутих теоретичних знань, і здобуття нових знань необхідних студентам для організації музично-просвітницьких заходів у подальшій фаховій діяльності. Розроблений нами метод *«Музичний ярмарок»* уможливлює залучення студентів до навчальної гри.

Під час фахового навчання серед завдань постає завдання розвитку інтелектуальних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Здійснення в подальшому музично-просвітницької діяльності зі школярами передбачає самостійну роботу з інформацією, що потребує аналіз даних, їх порівняння,

комбінування, узагальнення тощо. Для того, щоб навчити студентів здійснювати самостійну роботу з підготовки до проведення музично-просвітницького заходу для учнів загальноосвітньої школи, нами було модифіковано *метод «Прес»* М. Гайдур, що сприяє розвиткові інтелектуальних умінь учнів у процесі навчальної роботи з даними.

Запропонований нами *метод «Комп'ютерний вірус»* передбачає залучення студентів до групової форми навчальної діяльності, що сприяє їх усвідомленню сутності музично-просвітницької діяльності вчителя музичного мистецтва.

Для того, щоб студенти усвідомили необхідність ретельної підготовки до початку музично-просвітницького заходу, а також необхідність зацікавлення учнів запропонованою темою нами було розроблено та впроваджено до експериментальної методики *метод підготовчої новизни у проведенні музично-просвітницького заходу.* Цей метод передбачає зосередження уваги студентів саме на плануванні початку музично-просвітницького заходу з учнями загальноосвітньої школи. Викладач нагадує студентам, що цей початок повинен бути цікавим, яскравим, містити зачин дійства музично-просвітницького заходу.

Розроблений *метод перехресного опрацювання даних*, який спрямовано на зацікавлення студентів навчальною діяльністю з оволодіння знань і вмінь щодо здійснення музично-просвітницької діяльності. Цей метод передбачає спонукання студентів до використання комунікативних умінь під час навчальної роботи над проблемним навчальним завданням.

Розроблений *метод «Музичний ерудит»* передбачає як залучення студентів до використання набутих мистецьких знань, так і до набуття нових у процесі активного пошуку необхідних музичних творів. Завдяки розширенню кола музичних творів, даний метод сприяє зацікавленню студентів самостійною роботою вчителя музичного мистецтва щодо підготовки до проведення музично-просвітницького заходу.

Завдяки *методу коментованої демонстрації творів мистецтва* студенти навчилися складати план демонстрації творів мистецтва, розподілу функцій між учасниками групи, визначення послідовності викладення віднайдених даних. Таким чином, студенти за даним методом долучалися до евристичної діяльності з даними, навчалися здійснювати пошук даних, опрацьовувати їх, набуваючи вміння інтуїтивно осягати зміст творів мистецтва.

Методом використання художніх знань у процесі осягнення творів мистецтва уможливлюється набуття майбутніми вчителями музичного мистецтва вміння демонструвати твори мистецтва учням у подальшій музично-педагогічній діяльності. Цей метод передбачає залучення майбутнього вчителя музичного мистецтва до створення інтерпретації шкільної пісні під час індивідуальних занять із «Хорового диригування».

Розроблений *метод пошуку незвичайних аналогій* і введено до експериментальної методики формування художньо-інформаційної

компетентності майбутніх учителів музики. Цей метод дозволяє майбутнім учителям музики проаналізувати інформаційні джерела, використовуючи інтелектуальні вміння з метою рефлексивного оцінення змістової сутності музичного твору.

Методом створення художньої тріади було вирішено залучити студентів до навчальної роботи над музичними творами, їх аналізу й виявленням спорідненості з іншими творами мистецтва.

Методом побудови образних характеристик уможливлюється залучення студентів до навчальної роботи з даними для розкриття образних характеристик хорових творів за програмою навчального хору. Таким чином, за даним методом студенти навчались опрацьовувати хорові твори за навчальною програмою. Визначаючи основні характеристики музичного твору, студенти здійнювали музично-теоретичний аналіз хорової партитури, використовували різні джерела інформації, застосовували засоби мультимедіа. Задяки цьому уможливлювалося розкриття художньо-образної сфери даного твору мистецтва, та залучення студентів до емоційних переживань. Такий досвід відіграє важливу роль у методичній підготовці студентів до музично-просвітницької діяльності.

Модифікований *метод наведення Б. Асафьєва* спрямовано на активізацію студентів під час творчої діяльності з даними, що призначено для використання в музично просвітницькій діяльності з учнями загальноосвітньої школи. *Метод планування циклу музично-просвітницький заходів* спрямовано на підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до проведення циклу музично-просвітницьких заходів за однією темою, а також набуття вміння розгляду художньо-музичних творів на тлі естетико-філософських узагальнень суспільних явищ, історико-біографічних відомостей.

Отже, під час фахового навчання майбутніх учителів музичного мистецтва важливо впливати на підвищення їх інтересу до музично-просвітницької діяльності з учнями загальноосвітньої школи. Студенти повинні усвідомити значимість такої діяльності для успішного процесу музично-естетичного розвитку школярів. Обрання цікавої тематики позаурочного музично-просвітницького заходу, планування інтерактивної взаємодії учасників музично-просвітницької діяльності, вибір вдалої форми проведення такого заходу, безумовно, сприятимуть успішному проведенню з учнями музично-просвітницького заходу. Представлені вище деякі з методів запропонованої нами програми враховують ці принципи, ефективність їх упровадження складе перспективу наших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

Бочелюк, В. Й., Бочелюк, В. В. (2006). *Дозвіллєзнавство*. К.: Центр навчальної літератури.

Евсеева, Т. И. (1993). *Вопросы просветительства в вузовском музыкально-педагогическом образовании*. М.: МГОПИ.

Кузнецова, О. А. (2017). Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-просвітницької роботи з підлітками. / *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти, 23 (28),* 68-72.

Пащенко, С. Ю. (2000). *Підготовка соціальних педагогів до освітньо-дозвіллєвої діяльності учнівської молоді* (автореф. дис. … к. пед. наук: 13.00.04). Київ.
Петрова, І. В. (2012). *Дозвілля у теоретичних рефлексіях*. К.: НАКККіМ.

A. Linenko
South Ukrainian National Pedagogical
University named after K. D. Ushinsky

FORMATION OF PEDAGOGICAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART AS A FACTOR OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The relevance of the problem of the formation of pedagogical self-awareness among future teachers of musical art is due to the conceptual provisions of the modernization of the professional education system in Ukraine, which provide for the improvement of the qualifications of specialists in this area and their professional development. The current situation in the state demands special requirements to improve the quality of professional training, which poses challenges for pedagogical education institutions of the country to provide them not only with the necessary amount of professional knowledge, skills, but also the willingness to carry out future professional activities in accordance with the new realities aimed at developing the musical culture of Ukrainian youth.

Experience shows that some of the entrants and first-year students of the music departments of pedagogical higher education institutions are not always focused on future pedagogical activity, does not have a sufficiently pronounced positive attitude to the profession of a teacher of musical art at school. The questionnaire showed that the indicated contingent is primarily interested in increasing its musical-instrumental, vocal, musical-theoretical, choirmaster, etc. training and does not see him/herself as a teacher, which actualizes the problem of future musical art teachers' pedagogical self-awareness formation and the last one is a priority.

The essence of the phenomenon of "self-awareness" was the subject of research by R. Burns, L. Bozhovich, M. Borishevsky, E. Erickson, I. Cohn, C. Rogers, A. Spirkin, V. Stolin, I. Chesnokova, et al.

In accordance with the Ukrainian reference literature, self-consciousness is an individual's awareness of him/herself as the author and creator of his/her own actions, the subject of life creation with unique physical and spiritual qualities, needs and abilities, a bearer of intelligence, feelings and will, an exponent of national, professional and group affiliation in the system of social relations (Encyclopedia of Education, 2008, p. 968).

Self-awareness is a side of consciousness and reflects the attitude of the subject to him/herself, mediated by the attitude to the external, objective world. By nature, self-awareness is a prerequisite for the existence of a person, it is self-knowledge and attitude to one. The American philosopher, sociologist J. Mead argues that only in interaction with others, in the process of joint activity, a person becomes an object of knowledge for himselfself, to one's personal and professional qualities and capabilities (Mead, 1934). Evaluation of others contributes to the

adequacy of self-esteem, leads to a better understanding of oneself, one's capabilities and awareness of the reality of achieving set professional and personal goals in the process of educational and future pedagogical activity.

Pedagogical self-awareness is aimed at creating a sustainable inclination of future teachers to introspection and self-esteem of their professional actions and qualities. Therefore, in the formation of students' readiness for professional activities, this phenomenon takes a leading place.

Pedagogical self-awareness is focused on the reflection and transformation by the subject of pedagogical reality, and also provides for a holistic self-assessment of him/herself as a teacher and his/her place in the pedagogical process. The pedagogical self-awareness of the future musical art teachers involves an evaluative and purposeful reflection and constructive-creative transformation of musical and pedagogical reality in the preliminary mental construction of actions and the prediction of their results, in the rational regulation and self-control of one's own activity and behavior (Encyclopedia of Education, 2008, p. 91).

The criteria for pedagogical self-awareness of future teachers of musical art are:

- awareness of the social significance of the teacher's profession, responsibility to society, understanding of its requirements for the personality of the teacher;
- the presence of a high level of professional and pedagogical training;
- adequate self-esteem of their capabilities, qualities, personality traits necessary for the implementation of successful pedagogical activities in the context of the formation of the students' musical culture;
- a stable reflective position, expressed in the constant need for self-analysis, self-esteem, self-control, self-correction of one's actions and actions, which contribute to the self-improvement of the personality of the teacher (Encyclopedia of Education, 2008).

In our opinion, the structure of pedagogical self-awareness of future musical art teachers consists of the following components: reflective (self-analysis, self-identification, self-esteem) and behavioral-regulatory. Reflection is aimed at a steady self-analysis of oneself, one's abilities, and the possibilities of realization in the future profession of a teacher. Self-identification with the standard of the teacher of musical art, makes the future teacher to better understand and evaluate the level of his/her knowledge, skills, personal and professionally significant qualities in comparison with the ideal chosen by the teacher, which positively affects the process of professional self-development and achievement of goals. Self-esteem of students in conjunction with an assessment of others (teachers, accompanists, methodologists, fellow students, school teachers during pedagogical practice) takes on an adequate character and purposefully affects the process of forming the future teacher of musical art. Behavioral-regulatory component is based on actions aimed at mastering the necessary professional knowledge, skills and abilities for successful self-actualization in the future profession of a musical art teacher.

Thus, pedagogical self-awareness enables students to become aware of themselves as a teacher, assess their level of competence, the availability of necessary pedagogically significant qualities, that with focused and consistent work leads to professionalism in future pedagogical activities.

REFERENCES

Encyclopedia of Education (2008). V. G. Kremin (Ed.). K.: Yurinkom Inter.

Linenko, A. F. (1996). *Theory and practice of formation of readiness of students of pedagogical universities for professional activity* (dis. Doct. ped. Sciences: 13.00.01 and 13.00.04). Kyiv.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago.

С. Ю. Махмудов
Научно-методический журнал
«Народное образование» и «Вестник народного образования»

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Республикой Узбекистан взят курс на построение демократического правового государства и открытого гражданского общества со свободной рыночной экономикой. Преобразования, происходящие во всех сферах нашего общества, инновационные процессы в экономической и социальной жизни и, самое главное, выбор в качестве основной задачи переустройства общества – задачи раскрепощения личности, создания для каждого человека условий к свободному проявлению и развитию своих способностей, порождают в образовании ситуацию, когда актуализируются новые требования к подготовке и профессиональному развитию педагога системы непрерывного образования.

Актуальным вопросом на сегодняшний день является обучения самих преподавателей современным знаниям, повышения их образовательного и профессионального уровня, решение которого нельзя откладывать. Только самостоятельный и творческий профессионал, активный субъект на рынке образовательных услуг, обладающий индивидуальным стилем профессиональной деятельности, умеющий распоряжаться своим интеллектуальным потенциалом, постоянно развивающий свою педагогическую компетентность, способен к претворению в жизнь современных идей указанных в контексте гуманизации и демократизации, опережающего и непрерывного образования.

В последние годы в нашей стране, как и во всем мире, все больше осознается та истина, что основой профессионального развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность, которые становятся капиталом и главным ресурсом экономики.

«Зарубежные авторы динамику развития ведущих стран Запада за последние десятилетия характеризуют таким образом: индустриальное общество – деловое общество *(в основе было отлаживание механизмов современной рыночной экономики, а движущей силой – предпринимательство)* – интеллектуальное *(постделовое)* общество. Узбекистан сегодня находится, очевидно, при переходе от индустриального к деловому обществу. Но вполне вероятно, учитывая совершенно необычайную специфику нашей страны. Процессы развития делового и интеллектуального общества в Узбекистане могут пойти и параллельно.

Новые социально-экономические условия в Узбекистане вызывают сегодня рост количества педагогических кадров. Увеличения заработной платы в педагогической отрасли вызывает приток мобильных, достаточно молодых и, как правило наиболее квалифицированных, высоко компетентных педагогических кадров. Одновременно безработица в других сферах производства даёт приток к профессиональному образовательному учреждению свежих сил, квалифицированных производственников, не имеющих, как правило, педагогического образования и опыта педагогической деятельности.

Нельзя не заметить, что в новых социально-экономических условиях общество, а вслед за ним и государство предъявляют к профессиональным образовательным учреждения, к педагогическим кадрам новые жёсткие требования. Понятно, что новые требования к подготовке и постоянному совершенствованию педагогических работников вслед за обществом и государством предъявляет к себе и к системе повышения квалификации и сам педагог. Таким образом, новые требования к педагогическим работникам вызывают, соответственно, новые потребности педагога в повышении квалификации. С формированием рынка труда, ростом безработицы и другими последствиями социально-экономических изменений, происходящими в стране, вопросы профессионального совершенствования педагогических кадров профессиональных образовательных учреждений становятся все более актуальной проблемой для самого педагога, для общества и государства, для системы образования. Отсюда большой интерес учёных к этим вопросам.

В соответствии с этими происходящими в обществе изменениями существующей системе повышения квалификации и переподготовке педагогических кадров предъявляются новые требования со стороны:

- педагога, пользующегося её услугами и желающего, чтобы эти услуги соответствовали его потребностям;
- общества, взявшего ориентир на создание условий для развития личности каждого своего члена и, в первую очередь, личности самого педагога;
- производства, предъявляющего к уровню образования педагогических кадров опережающего уровня развития производства;

- самой системы образования, также предъявляющей к уровню образования педагогических кадров требование «опережения» уровня собственного развития.

Новый курс развития общества усилил внимание исследователей к педагогу, его деятельности, психолого-педагогическим условиям, стимулирующим процесс самореализации педагога, его самосовершенствования, готовность и потребность постоянного профессионального саморазвития.

Проведённый нами анализ теоретических исследований даёт основание говорить, что широкий спектр современных исследований связан либо с социально-экономическими проблемами прогнозирования развития системы образования, в т.ч. системы повышения квалификации, и их регионализации, либо с изучением отдельных объективных или субъективных причин недостатков существующей системы повышения квалификации и, соответственно, изменением локальных факторов и явлений в процессе повышения квалификации.

В качестве существенного недостатка многих форм повышения квалификации, реализуемых в разных регионах, педагоги, отличающиеся педагогическим стажем и уровнем профессиональной компетентности, называют недостаточную практическую направленность содержания повышения квалификации, его оторванность от потребностей педагогов современных образовательных учреждений.

Возникают вопросы: Одинаковая ли практическая направленность ожидалась педагогами с разным стажем и уровнем профессиональной компетентности, реализующими разнообразные образовательные услуги? Как должен различаться уровень обобщения информации, формы и методы повышения квалификации в зависимости от уровня их профессиональной компетентности? Каким образом нужно дифференцировать потребности педагогов в повышении квалификации, чтобы оптимально обеспечить индивидуальную траекторию их профессионального роста?

Одновременно следует отметить особенности потребностей в повышении квалификации педагогов профессиональной школы, связанные с большой разнонаправленностью базового образования, отсутствием опыта педагогической деятельности при наличии опыта в какой-то другой, непедагогической сфере. Даже потребности преподавателей общеобразовательных дисциплин в профессиональных образовательных учреждений отличаются от потребностей педагогов общей школы, т.к. связаны с профилированием содержания общеобразовательных предметов, учётом особенностей мотивации учащихся при обучении профессиям и т.п.

Профессиональный рост педагогического работника – это целостный, непрерывный, необратимый, ступенчатый процесс развития, который зависит от характера деятельности обучающихся. Результатом его является целостный опыт профессиональной деятельности, состоящий из совокупности четырех элементов (знания о мире и способах деятельности;

опыт деятельности, в т.ч. профессиональной, который, в свою очередь, состоит из опыта реальной практической деятельности и опыта идеальной, т.е. интеллектуальной деятельности (мышления); опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, включающего мотивы и потребности деятельности), единых в рамках определенного уровня (ступени) развития. Движущей силой выхода педагога на ту или иную ступень профессионального развития является опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, а опыт интеллектуальной деятельности (мышление) является интегративным компонентом профессионального развития, который определяет ключевой элемент содержания профессионального развития на каждом уровне, являющийся одновременно основным критерием сформированности этого уровня развития и уровень готовности педагога к педагогической деятельности. Чем выше ступень профессионального развития педагога, тем важнее роль надситуативного мышления относительно ситуативного, тем более рефлексивный и личностный характер имеет мышление и, соответственно, менее предметный и операционный.

Важнейшей функцией, системообразующим фактором и ведущей идеей инновационной системы повышения квалификации является формирование направленности личности педагога на непрерывное профессионально-педагогическое самосовершенствование, преобразование себя для решения задач, усложняющейся креативной педагогической деятельности, запуск процесса самоорганизации и самореализации педагога в его профессиональной жизнедеятельности.

Механизмом развития такой направленности является преобразование личности, когда педагог из объекта, на который влияют различные факторы окружающей профессиональной среды, превращается в субъекта, способного уменьшать личную зависимость от факторов окружающей среды за счет постепенного уменьшения числа неуправляемых факторов и увеличения числа управляемых. Это преобразование происходит на внешнем уровне, когда педагог движется по индивидуальной траектории в образовательном пространстве, и на внутреннем, когда он делает выбор целей профессионального совершенствования и средств достижения их.

І. В. Михайличенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. С. МАКАРЕНКА В ЛЕБЕДИНСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УЧИЛИЩІ ІМЕНІ А. С. МАКАРЕНКА

Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка, нині Комунальний заклад Сумської обласної ради «Лебединський педагогічний коледж імені А. С. Макаренка», як один із найстаріших закладів освіти

України з підготовки вчителів початкової освіти, у своїй діяльності орієнтується на створення навчально-виховного середовища, яке б формувало педагога, здатного успішно виконувати завдання, що стоять перед освітою сьогодні.

Так, підготовка сучасного педагога потребує практико-орієнтованого характеру навчання на базі оновленого змісту системи професійної підготовки, системного, особистісно орієнтованого, компетентнісного й технологічного підходів до створення освітнього середовища, в якому відбувається навчально-пізнавальна діяльність наших студентів.

Одним із провідних напрямів модернізації сучасної освіти є реалізація принципу гуманізації. У сучасній педагогічній практиці спостерігається протиріччя між попитом на робочу силу й недостатньою пропозицією школи та закладів професійної освіти, які скорочують або зовсім вилучають трудову (або професійну) підготовку з навчального плану. У зв'язку з гуманізацією сучасного освітнього процесу доцільно звернутися до педагогічного досвіду А. Макаренка, який необхідно інтегрувати, зокрема в педагогічну практику закладів освіти, серед яких чільне місце займає Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка, нині коледж.

Доцільно звернутися до історії: зазначений заклад освіти заснований у 1930 році в статусі Лебединського педагогічного технікуму, який у 1951 році був переведений до Коломиї.

25 липня 1951 р. в Лебедині створено Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка. У 2018 році Наказом управління майном Сумської обласної ради № 270 «Про перейменування Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище імені А. С. Макаренка» перейменовано в коледж.

Із 1986 року заклад затверджено як базовий педагогічний заклад Центрального регіону ЗВО І–ІІ р.а. зі спеціальності «Початкове навчання», а з 2007 року – «Дошкільна освіта» та «Початкова освіта».

У 2009 році коледж відзначено знаком «Флагман освіти і науки України».

Із 2011 року на базі коледжу створено Сумський обласний центр Гуманної Педагогіки, що є структурним підрозділом Всеукраїнської культурно-освітньої асоціації Гуманної Педагогіки.

Учитель гуманної педагогіки пам'ятає в собі дитину; дбайливий до цінностей дитинства; черпає цінності із бездонного колодязя культури, релігії та науки; розуміє творчу унікальність особистості кожного, здатний бути джерелом розвитку творчого потенціалу та продуктивної самореалізації своїх учнів, себе, своїх колег і своєї Країни під назвою Світ.

Підкреслимо, що основними принципами гуманної педагогіки є: проєктування людської особистості, повага й вимогливість до неї; гендерний підхід до виховання; організація педагогічного процесу з опорою на знання позитивних якостей вихованця, традиції; створення

комфортного виховного середовища, естетики життя, мажорний тон, завтрашньої радості.

Вони свідчать про пріоритетність людських цінностей над технократичними та визначають педагогічні ідеї А. Макаренка, що знайшли відображення в діяльності Лебединського педагогічного училища імені А. С. Макаренка.

Крім того, такі педагогічні ідеї А. Макаренка, як людиноцентризм; індивідуальний підхід у навчанні; макаренківські методи виховання; формування вчителя з інноваційним типом мислення; формування особистості, громадянина України; цінності гуманної педагогіки ми визначаємо в діяльності зазначеного вище закладу.

Згідно з гуманістичною теорією А. Макаренка, що знайшла втілення в діяльності Лебединського педагогічного училища імені А. С. Макаренка, головним є людиноцентристський підхід як епіцентр, що забезпечує процес інтегрування Людини і Світу.

Отже, звернемося до конкретного прикладу з досвіду А. Макаренка: Педагог ділиться з нами своїми міркуваннями: «Я під цілями виховання розумію програму людської особи, програму людського характеру, причому в поняття характеру я включаю весь зміст особистості, тобто і характер зовнішніх виявів, і внутрішньої переконаності, і політичне виховання, і знання, геть усю картину людської особи; я вважаю, що ми, педагоги, повинні мати таку програму людської особи, до якої ми повинні прагнути» (Макаренко, 1990, с. 150).

Заслуговує на увагу й розкриття в педагогічній діяльності А. Макаренка індивідуального підходу в навчанні. Для цього необхідно пригадати випадок з одним із вихованців визначного педагога – Терентюком. А. Макаренко відкрив у ньому неабиякий талант коміка. Він бачив, що саме в акторській роботі юнак може досягти великих результатів, а в технічному навчальному закладі, куди той вступив, буде пересічним студентом. І тоді А. Макаренко зважився на «ломку». За допомогою загальних зборів колективу він відрахував хлопця з технічного інституту та змусив його вступити до театрального технікуму. Чи ж гуманно повівся А. Макаренко із вихованцем? Саме за подібні прояви А. Макаренка неодноразово засуджують деякі сучасні педагоги. І взагалі, хто має більше право засуджувати чи схвалювати дії педагога? Звичайно, той, хто відчув на собі його вплив. «Тепер він, – пише А. Макаренко, – чудовий актор, уже грає в одному з найкращих далекосхідних театрів, за два роки він пройшов шлях, який люди роблять за 10 років. І тепер він мені дуже вдячний». Окрім цього, педагог додає: «І дуже можливо, що згодом підготовка наших кадрів полягатиме в тому, щоб учити людей як здійснювати таку «ломку». Адже навчають лікаря, як робити трепанацію черепа. В інших умовах, можливо, вчитимуть педагога, як таку «трепанацію» робити – може, тактовніше, успішніше, ніж я це зробив, але, як ідучи за якостями особи, її нахилами та здібностями, спрямовувати цю

особу в найпотрібніший для неї бік». Таким чином А. Макаренко зумів інтегрувати загальні й індивідуальні цілі виховання, виокремивши таке поняття, як «індивідуальний коректив» (Макаренко, 1990, с. 150).

Завдяки А. Макаренкові в теорію виховання й у педагогічну практику студентів Лебединського педагогічного училища імені А. С. Макаренка широко ввійшли такі методи виховання, як: організація колективу, формування громадської думки, поєднання поваги з вимогливістю, створення позитивних традицій, використання змагання, розумних і мотивованих видів заохочень. Не втратила актуальності й у сучасних умовах макаренківська ідея перспективних ліній, як методу розвитку колективу й особистості. «Виховати людину, – писав А. Макаренко, – значить виховати перспективні шляхи досягнення завтрашньої радості».

Отже, керівники педагогічної практики в Лебединському педагогічному училищі імені А. С. Макаренка працювали і працюють над реалізацією головної методичної проблеми закладу – готувати вчителя, здатного працювати в новому інформаційному та знаннєвому просторі. Зазначимо, що керівники педагогічної практики цілеспрямовано формують учителя з інноваційним типом мислення, готового до інноваційного типу діяльності, до сприйняття змін, до їх творення.

Нова динаміка розвитку національної стратегії виховання пов’язана із системним підходом до інноваційних, прогресивних ідей і осмисленням кращого досвіду виховання, накопиченого в теорії та практиці української педагогіки.

У контексті вирішення проблем подолання кризи духовних і моральних цінностей молоді має принципове значення педагогічна та громадсько-просвітницька діяльність Л. Кірдіщевої, яка була засновником Сумського обласного центру Всеукраїнського громадського об’єднання «Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної Педагогіки» та директором Лебединського педагогічного училища.

Педагогічний та учнівський колективи училища високо цінували її як творчу людину та мудрого керівника. Серед багатьох її нагород є відзнака «Лицар гуманної педагогіки», яку їй вручив усесвітньовідомий Шалва Амонашвілі. А ще Людмила Михайлівна – справжній український патріот та вмілий організатор української освіти.

Вона доклала чимало зусиль для створення в Лебединському педагогічному училищі імені А. С. Макаренка атмосфери, у якій кожен педагог вільно реалізує свою потребу творити, шукає нестандартні розв’язання педагогічних завдань, упроваджує педагогічні інновації, головним своїм творчим партнером вбачає студента, досягненням інших радіє, як своїм власним. Такий інноваційний підхід відображає новий, масштабний соціокультурний погляд на розвиток виховання, що передбачає формування цілісного й позитивного виховного простору.

Діяльність директора Людмили Кірдіщевої була спрямована на реалізацію загальноучилищної науково-методичної проблеми «Готувати

компетентного педагога, спрямованого на реалізацію особистісно орієнтованого навчання як основи інноваційної педагогічної культури».

Підкреслимо, що виховна система роботи в училищі була спрямована на формування особистості, громадянина України, що є співзвучною з педагогічними поглядами А. Макаренка. Так, роки навчання в педагогічному училищі, нині коледжі імені А. С. Макаренка мають дати випускникові основи знань про духовне коріння народу, його традиції, звичаї, моральні й культурні цінності.

Таким чином, педагогічні ідеї А. Макаренка знайшли своє гідне втілення в діяльності Лебединського педагогічного училища імені А. С. Макаренка.

Вивченню педагогічної макаренківської спадщини допомагає «Музей спадщини Антона Семеновича Макаренка», який відкрито 12 березня 1988 року на честь ознаменування 100-річчя від дня народження видатного вітчизняного педагога та письменника Антона Семеновича Макаренка за ініціативи директора училища, відмінника освіти України П. М. Луніна.

У двох кімнатах музею зібрано матеріал, що розповідає про життя й багатогранну діяльність А. Макаренка, реалізацію його ідей у житті та діяльності колективу училища, яке носить його ім’я, сприяє їх пропаганді серед педагогічної громадськості.

Музей педагогічної спадщини працює під керівництвом циклової комісії викладачів шкільної педагогіки та психології. Ознайомлення з матеріалами музею включено до програм проведення регіональних методичних об’єднань, науково-практичних конференцій тощо.

Отже, можна констатувати, що ідеї А. Макаренка є актуальними й у наш час, адже спрямовані на організацію спільної діяльності колективу училища щодо формування в закладі освіти культурного середовища, яке стимулює цілісний розвиток кожної особистості, спонукає до саморозвитку й самовдосконалення, допомагає усвідомлювати, що основними умовами організації успішного освітнього процесу є демократичний стиль відносин між студентами та викладачем; гармонізація інтересів колективу, суспільства й конкретної особистості; постійна динаміка перспектив, орієнтири на гуманізацію сучасного освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

Макаренко, А. С. (1990). *Методика виховної роботи*. К.: Рад. шк.

Н. Г. Осьмук
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
О. Г. Швець
Сумський національний аграрний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах вибору в якості провідної стратегії фахової підготовки компетентнісного підходу перед сучасними викладачами, методистами, іншими організаторами освітнього процесу постають завдання створення освітнього середовища. У реаліях інформаційного суспільства таке середовище, безсумнівно, повинно відповідати низці вимог, що стосуються, насамперед, використання можливостей інформаційних ресурсів і технологій.

Залучити інформацію, що надається мережею Інтернет, в освітній процес і забезпечити підвищення його ефективності покликані інтернет-орієнтовані технології навчання. Саме вони, на думку фахівців, акумулюють кращий методичний досвід, що відповідає потребам сучасної освіти, запитам особистості й суспільства.

За допомогою чого та яким чином реалізуються такі технології?

Однією зі складових інструментарію інтернет-орієнтованого навчання є хмарні технології – «cloud technologies». В їх основі – середовища для зберігання інформації з можливостями віддаленої обробки та каналами зв'язку й підтримки користувачів. Такі продукти непотрібно встановлювати на комп'ютер, а доступ можна отримати не лише з ПК чи ноутбука, але також із нетбука, смартфона, планшета в будь-якій точці світу. Серед найбільш відомих і популярних хмарних сервісів на сьогодні: Google Disk, OneDrive, Dropbox.

Навіть побіжний огляд такої платформа як Google Apps Education Edition дає можливість уявити її можливості. Це, зокрема, планування роботи та подій в календарі Google, обмін документами, невеликими файлами за допомогою електронної пошти Gmail, зберігання значної кількості інформації, в тому числі у вигляді відео, фото з можливостями відкритого доступу для інших користувачів на диску Google, гігабайти різноманітної інформації на сайтах Google, та, нарешті, Google Docs, який надає можливість для створення документів, таблиць, презентацій зі спільним доступом.

За умови належного методичного супроводу організація самостійної роботи студентів за допомогою хмарних технологій впливає не лише на мотивацію та свідомість студента, але й посилює практичну значущість його зусиль. При цьому під самостійною роботою студентів ми розуміємо таку пізнавальну діяльність, що планується, виконується згідно із завданнями викладача та під його керівництвом, але без його безпосередньої участі.

Світові стандарти здобуття вищої освіти демонструють стійку тенденцію до збільшення навчального часу, який відводиться для

самостійної роботи. Зрозуміло, що це зумовлено потребою формування цілком конкретних умінь і навичок, які ґрунтуються на знаннях, досвіді й певній системі цінностей. Значної ваги в сучасних умовах набувають уміння самостійно планувати, організовувати, прогнозувати власну діяльність, передбачати труднощі, своєчасно їх долати. В цьому сенсі організація самостійної роботи студентів за допомогою хмарних технологій має і навчальне, і практичне значення. Особливо, коли йдеться про так звані інструментальні компетентності.

Групу інструментальних компетентностей утворюють такі, що використовуються в якості інструментів діяльності. До них, насамперед, належать пізнавальні здібності – здатність розуміти й формулювати ідеї та думки. За допомогою різнотипної та різнорівневої навчальної інформації, наявності пізнавальних завдань і задач, планів і структури діяльності, розміщених у хмарі, кожен студент має можливість здобувати знання та вчитися ними оперувати. А додаткова організація спілкування в чаті чи в режимі он-лайн конференції сприяє набуттю культури висловлення позиції, наукової дискусії тощо. В процесі такого обміну вдосконалюються навички усного та письмового спілкування, а в процесі обговорення зі студентами-іноземцями, й навички володіння іноземною мовою.

Уміння користуватися хмарними технологіями сприяє формуванню технологічних навичок, оскільки передбачають використання технологічних пристроїв, обчислювальної техніки, передбачають формування вмінь управління інформацією, великими масивами інформації тощо.

Найбільш повно реалізується потенціал хмарних технологій у процесі набуття методичних компетентностей, що передбачають володіння вміннями організовувати час і стратегії навчання, обирати рішення, вирішувати проблеми.

Узагальнення власного досвіду використання хмарних сервісів дозволяє виокремити такі привабливі можливості для і для студентів, і для викладачів:

1. Доступність, що забезпечується можливістю обирати місце й час, і працювати будь-де, підключившись до мережі Інтернет.
2. Можливість командної, партнерської роботи. Легкість організації спільної діяльності на віддаленій відстані.
3. Оперативність, що реалізується завдяки миттєвому збереженню інформації та постійно відкритому доступу до інформації.
4. Майже необмежений обсяг інформації різного формату, що може зберігатися та якою можна користуватися всім учасникам спільноти.
5. Можливість організації зворотнього зв’язку різного типу й формату.
6. Розміщення тренінгових завдань і тестів різних рівнів складності.
7. Контроль навчальних досягнень із можливістю самоаналізу та аналізу викладачем, членами групи, співтовариством.

Отже, використання хмарних технологій у процесі самостійної роботи студентів значно оптимізує процес навчання. Наостанок, ще раз підкреслимо їх безсумнівну переваги з точки зору індивідуалізації освітнього процесу та формування групи інструментальних компетентностей майбутніх фахівців.

О. В. Паламарчук
Харківський національний університет радіоелектроніки

ІННОВАЦІЙНІ ЗАСОБИ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ-ФІЛОЛОГІВ

Основу та зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор, тому підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації освітнього процесу в закладах вищої освіти на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку й саморозвитку, професіоналізації майбутніх викладачів-філологів. Основою професійно-педагогічної підготовки вчителя-філолога є розвивальна, культуротворча основа, виховання відповідальної особистості з високим ступенем самостійності та креативності, що проявляється поряд із високим рівнем професійної компетентності в таких якостях, як гнучкість професійного мислення, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій професійної діяльності, постійне професійне вдосконалення, вміння приймати відповідальні рішення, брати на себе ініціативу тощо.

Відомо, що інновації в освіті – це процес творення, запровадження й поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, що ведуть до модифікації мети, змісту, методів, форм навчання й виховання, адаптації процесу навчання до нових вимог, використання інформаційно-комп'ютерних технологій і мультимедійних засобів; впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм; технічну й технологічну модернізацію навчальних лабораторій та засобів навчання; використання сучасних систем контролю якості знань студентів і проведення моніторингу якості освіти.

Одним зі шляхів модернізації змісту, форм і методів навчання майбутніх викладачів-філологів є впровадження діяльнісного підходу як альтернативи методу передачі готових знань і їх пасивного засвоєння. Діяльнісний підхід передбачає розвиток особистості вчителя філолога в процесі навчання, забезпечує переорієнтацію навчання з традиційного засвоєння й запам'ятовування готових форм знань на процес їх отримання й функціонування; формування основних видів діяльності – спілкування,

пізнавальної та навчальної діяльності; цілеспрямованого формування вмінь і навичок як розумових дій на основі поетапного їх відпрацювання. Діяльнісний підхід до навчання полягає в його орієнтованості на розвиток творчого потенціалу особистості, на можливості самостійно орієнтуватися в будь-якій інформації, діяти з розумінням сутності явищ, спираючись на теоретичні узагальнення. Діяльнісний підхід пов'язують із поняттям «проєктна діяльність», з виконанням пошукових і творчих завдань (Дуплійчук, 2013, с. 253). Метод проєктів – це спосіб розвитку творчості, пізнавальної діяльності, самостійності. Проєкти можуть підрозділятися на моно проєкти, колективні, усно-мовні, видові, письмові й Інтернет проєкти. Робота над проєктом – це багаторівневий підхід до вивчення мови, що охоплює читання, аудіювання, говоріння та граматику. Проєктна діяльність сприяє розвиткові активного самостійного мислення студентів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу, виховує такі етичні цінності, як взаємодопомога й уміння співпереживати. Проєктна діяльність передбачає інтеграцію різних видів діяльностей, пов'язаних із процесом спілкування, встановлення й розвиток контактів між студентами й педагогом, між самими студентами, що породжується потребами навчальної діяльності та включає в себе живий обмін інформацією, взаємодію, спілкування, подолання конфліктів. Найбільш ефективними в діяльнісному підході вивчення іноземної мови є такі форми парної та групової роботи: внутрішні (зовнішні) кола; мозковий штурм; читання зигзагом; обмін думками; парні інтерв'ю (та інші). Ці форми роботи сприяють розширенню знань і вмінь студентів, дають можливість у процесі спілкування розв'язувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації, сприяють висловлюванню альтернативної думки, допомагають брати участь у дискусіях.

Для більш результативного навчання виправдане застосування принципу наочності (використання таблиць, схем тощо), який може реалізуватися за допомогою комп'ютера, коли викладач оптимізує та урізноманітнює процес вивчення мови. Завдяки впровадженню комп'ютера в освітній процес, пропагується свобода індивідуального вибору та вимагається відповідальне ставлення студента до власного навчання; розвивається інтелект студента через залучення до діалогу культур і поколінь; підвищується пізнавальна активність за допомогою використання проблемних ситуацій і формування мотивації студента.

До сучасних інноваційних технологій належить і технологія співпраці, яка активно впроваджується в освітній процес. Сучасний етап розвитку освіти вимагає від студентів і викладачів гнучкості, комунікабельності, швидкої адаптації до різноманітних життєвих ситуацій, критичного мислення, вміння долати конфлікти та бути готовими до міжкультурного й міжособистісного спілкування та співробітництва (Коваленко, 2003, с. 23). Особливо ці вимоги необхідні в процесі професійної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти, тому що володіння навичками іншомовної мовленнєвої компетенції – це засіб

соціалізації, засіб, що об'єднує держави й народи. Під час різних видів роботи студенти стають перед проблемою поповнення знань, лексичного запасу чи комунікативних умінь, і тому вони активізують свою діяльність, намагаються вирішити дані питання в процесі спілкування.

Важливим засобом інноваційного навчання є також використання мультимедійного комплексу (МК) у складі інтерактивної дошки, персонального комп'ютера й мультимедійного проектора. Такий комплекс поєднує всі переваги сучасних комп'ютерних технологій і виводить процес навчання на якісно новий рівень. Завдяки наочності й інтерактивності МК дозволяє залучити всіх студентів до активної роботи та значно збільшити ефективність навчання. Крім того, використання МК на заняттях з іноземної мови дозволяє активно залучати студентів у освітній процес, збільшує мотивацію навчання, стимулює творчу активність, розширює можливості подання навчальної інформації (Гаврилюк, 1998, с. 69).

Використання МК – є найбільш ефективним і економним за часом, допомагає підготуватися до здачі тестів, екзаменів. МК є потужним інструментом, який може бути пристосований для використання у вивченні іноземної мови з широким діапазоном тем. Зокрема використання інноваційних технологій допомагає створенню дружньої атмосфери та взаємозв'язків між учасниками спілкування; студенти мають можливість бути більш незалежними й упевненими в собі, подолати страх перед мовним бар'єром, студенти не бояться припускатися помилок; слабкі студенти можуть отримати допомогу від більш сильних; кожен студент, залучений до роботи, має певне завдання, може використовувати свої знання й досвід, набутий раніше.

Творчий (дослідницький) характер проявляється з одного боку в тому, що проектно-комунікативна діяльність завжди пов'язана з вирішенням певної проблеми, пошуком найбільш ефективного способу розв'язання навчальної пізнавальної задачі, творчими знахідками учнів, а з іншого – накопиченням особистісного досвіду й формуванням особистісного стилю навчальної пізнавальної діяльності, в саморозвитку, самотворчості учня. Творчий компонент ПКТ реалізується через інтегративний міждисциплінарний характер, включаючи таким чином вивчення мови в процес пізнання загальної картини світу, оволодіння загальною методологією навчально-пізнавальної діяльності й в цілому – в процес глобального розвитку особистості. Крім того, творчий характер досліджуваних технологій може виражатися в певній свободі вибору змісту мовного спілкування, що встановлюється на основі полілогів чи діалогів у таких вимірах: педагог – студент (студенти), студент – інформація, студент – культура. Таким чином. як у проєктних, так і комунікативних технологіях проявляється інтерактивний тип відносин, «який виражається в спільній направленості на вирішення проблем, коли партнери по спілкуванню діють як рівноправні суб'єкти діалогічного простору з домінуючою направленістю на особистість партнера» (Дуплійчук, 2013, с. 254). У діалогічній ситуації учасників

проєктно комунікативної діяльності відбувається співвіднесення нового досвіду з минулим, прийняття нових істин, осягнення самого себе через ціннісне судження партнерів, реалізація внутрішньої програми суб'єктів у процесі навчального співробітництва.

Отже, застосування засобів новітніх інноваційних технологій навчання іноземної мови є ефективним саме завдяки комплексному підходу, який допомагає розкрити творчий потенціал майбутніх філологів, сприяє їх розвитку та вдосконаленню під час навчально-комунікативного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

Гаврилюк, О. (1998). Нові технології навчання – ефективний шлях забезпечення високої кваліфікації спеціалістів. *Рідна школа, 6,* 68–71.

Дуплійчук, О. М. (2013). Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Сер.: Філологічна*, *38,* 251-255. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_38_78

Коваленко, О. (2003). Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти. *Іноземні мови в навчальних закладах, 2,* 20−24.

Д. М. Пінчук
КУ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ІНТЕРНЕТ-БРЕНДИНГ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА

У глобальному економічному просторі все дуже швидко змінюється. Інтернет, який з'явився відносно недавно, став одним із найбільш розвинених явищ сучасного суспільства. Зі зростанням його аудиторії, яка на сьогоднішній день становить уже більше 2 млрд. користувачів, Інтернет стає засобом не просто масової, але глобальної комунікації, який переступає через національні кордони та об'єднує світові інформаційні ресурси в єдину систему (Данилюк, 2011).

Як тільки ви з'являєтеся у віртуальному світі (у соцмережах, – авт.) – ви починаєте залишати там сліди, докази свого існування й формувати персональний бренд. Лайки, перегляди, коментарі, виступи, цитування й рейтинги – це нова валюта. Компанія Opel вперше продала автівку за перегляди на Youtube. Перегляди стали новими грошима. І ми маємо навчитися з цим працювати. Бо ми – про майбутнє, а не про минуле (*Надія Швадчак, – Нова українська школа).*

Інтернет-брендинг дає можливість охопити більш широку аудиторію, ніж при використанні традиційних комунікаційних засобів – ЗМІ, телебачення чи зовнішня реклама. Також вартість заходів у мережі є значно нижчою будь-яких традиційних рекламних технологій. Звичайно ж не можна не згадати і про те, що швидкість поширення інформації через Інтернет більш інтенсивна, ніж у інших каналів масової комунікації, що, у свою чергу, також сприятливо впливає на привабливість брендингу викладача в мережі.

Метою статті є аналіз особливостей просування бренду викладача через глобальну мережу Інтернет.

Всесвітня енциклопедія «Вікіпедія» надає таке трактування даного поняття: «Інтернетбрендинг» (від англ. Internet branding або e-branding), який охоплює весь комплекс заходів, пов'язаних зі створенням і просуванням нового або вже існуючого бренда в Інтернетмережі (Інтернетбрендінг).

Головна причина, через яку Інтернет-брендинг слід виділяти особливо, – це серйозні відмінності між принципами сприйняття інформації споживачами в мережі й реальному світі. Брендинг ґрунтується на комунікації між виробником і споживачем, Інтернет же за своєю сутністю – це особливе комунікаційне середовище з великою кількістю користувачів і величезними можливостями, тому брендинг у такому середовищі потребує унікального підходу.

Мультимедійна інтерактивність Інтернету дозволяє встановлювати тривалі двосторонні зв'язки, стимулює високу активність споживачів, забезпечує швидке реагування на зміну споживчих переваг. Ефективність контактів у Інтернеті підкріплюється додатковим залученням на сайт зацікавленої аудиторії (Безрукова).

В Інтернеті присутні всі три типи комунікації – міжособистісні, групові та масові. В цьому полягає найголовніша перевага Інтернету поряд з іншими каналами комунікацій і відкриваються можливості застосування його у ПР-цілях. Сьогодні людство має багато досягнень у сфері нових технологій, на яких ґрунтується формування інформаційного суспільства, саме це дуже змінило загальний характер комунікації. Велика роль у цьому процесі належить саме соціальним медіа, які будучи специфічним інтерактивним засобом масової комунікації, активно використовуються в якості головного комунікаційного каналу.

Міжособистісна комунікація в Інтернеті дає можливість анонімності, тому вона є найбільш популярною серед користувачів мережі. Така комунікація мінімізує психологічний тиск на користувача, дає відчуття захищеності та свободи у виборі й висловлюванні своїх поглядів. Що стосується групового спілкування в мережі, то така комунікація має безліч можливостей і тому вважається перспективним середовищем для діяльності фахівця зі зв'язків із громадськістю. Через он-лайн спілкування в Інтернеті користувачі знаходять багато різних груп, де мають можливість «зустрічатися» за інтересами, створювати свої професійні товариства (Інтернетбрендінг).

У створенні особистого бренду викладача перше місце займає контент сторінки в соціальних мережах. Наприклад, можна виступати в якості експерта та висловлювати свої думки про актуальні теми в галузі замість репостів жартів, котів та ігор.

Насамперед, це можливість впливати. Вчитель-експерт вільно поширює та популяризує власні ідеї. Вони не обов'язково мають наслідувати загальноприйняту позицію. Якщо експерт з іменем скаже та аргументує, наприклад, що в школу потрібно йти в 10 років, то це викличе палку дискусію. Якщо ж це скаже звичайний учитель, то йому порадять

звернутися до божевільні. Власний бренд дає змогу бути орієнтиром у часи кризи довіри. Наприклад, часто в мережі поширюється фейкова інформація, і люди не знають, чи вірити їй. Експерт, який збудував свою репутацію на цій темі може легко спростувати фейки, ставши таким чином осередком спокою. Особистий бренд дає право на помилку. Якщо поважна людина помилилася й визнала помилку, то її не будуть засуджувати, а навпаки – оцінять її чесність і здатність визнавати слабкості. Персональний бренд учителя також може слугувати альтернативним засобом заробітку. Публічні особи можуть як виступати з курсами, лекціями та тренінгами, так і монетизувати власні соцмережі. Подумайте, що можете зробити, аби люди групувалися навколо Вас.

Спілкування й обмін інформацією завжди були надзвичайно важливими складовими людського життя. А останнім часом усе більшого значення набуває наше спілкування в соціальних мережах. Ми звикли оцінювати людей за тією інформацією, яку вони про себе «викладають».

Загальновідомо, що HR-фахівці все частіше звертають увагу на профілі шукачів роботи в соціальних мережах, бо вважають важливою представлену там інформацію. Профілі співробітників у мережах Фейсбук, Твіттер або Телеграм навіть можуть стати причиною публічних обговорень і службових розслідувань.

Unite Regionale de Formationa l'Information Scientifique et Technique провела дослідження використання вченими сучасних інтернет-технологій для наукової діяльності, у якому з'ясувала, що соціальні мережі та взагалі інтернет-технології в приватному житті французьких учених використовуються набагато інтенсивніше, ніж у професійній діяльності. Лише 5 % з них публікують в Інтернеті дані досліджень для спільного використання. Серед позитивних змін можна відзначити зростання публікацій у відкритих архівах. Понад 38 % опитаних учених регулярно розміщують там свої праці (Успенский, 2003).

Проте з точки зору брендингу в Інтернеті він має і свої недоліки.

До них можна віднести такі (Шварцман): особливості аудиторії, різну ефективність і наявність співтовариств. Щодо особливостей аудиторії, можна відзначити, що в Інтернет заходять не всі. В основному це люди з вищою освітою, середнім і високим доходом, активною життєвою позицією. Але зараз до Всесвітньої мережі звертаються різні категорії користувачів, які мають різні цілі та завдання.

Другий недолік Інтернет-брендингу пояснюється тим, що не для всіх компаній брендинг в Інтернеті однаково ефективний: деякі компанії успішно просуватимуться в мережі, а деякі стануть зазнавати певних труднощів. У будь-якому випадку, перед тим, як зайнятися просуванням у Інтернеті, необхідно проконсультуватися з фахівцями.

Останній недолік брендингу в Інтернеті обґрунтовується особливістю Інтернету. Залежно від обставин він може стати як перевагою, так і недоліком, наслідки якого для бренда можуть бути катастрофічними.

У мережі існують віртуальні співтовариства, які охоплюють велику кількість людей, причому часто в усього співтовариства складається приблизно однакове уявлення про бренд, і формують його, як правило, «лідери думок». Отже, бренд компанії може відразу отримати серед широкої аудиторії або позитивну репутацію, або негативну. Саме тому ця особливість є однією з ключових у Інтернет-брендингу.

Отже, соціальні мережі, блоги надають широкі можливості для самовираження науковців, поширення своїх ідей, налагодження професійних контактів. Тоді як створення спеціалізованих науково-освітніх мереж, віртуальних співтовариств, побудова корпоративних зв'язків зумовлені, крім необхідності налагодження інформаційного наукового обміну, ще й потребою в обробці великих обсягів інформації, що її продукує наукова сфера (Масова комунікація у глобальному та національному вимірах).

ЛІТЕРАТУРА

Безрукова, Н. В. Брендинг в мережі інтернет як засіб глобальної маркетингової комунікації. Режим доступу: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=3625.

Данилюк, А. (2011). Бренд в Интернете, или Особенности коммуникативной среды. *Управление компанией, 12,* 9–12.

Інтернетбрендінг: матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki /Інтернет-брендінг.

Масова комунікація у глобальному та національному вимірах. Д.: ДНУ імені О. Гончара, факультет систем і засобів масової комунікації, 2016. Вип. 5.

Успенский, И. (2003). *Интернет-маркетинг*. СПб.: Изд-во СПГУЭиФ.

Шварцман, М. *Социальные медиа ученых как источник информации*. Режим доступа: http://www.aselibrary.ru/blogs/archives/ 1135/?author=8.

П. Ф. Рибалко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
Т. Г. Гриб
Сумський національний аграрний університет

УПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА В РОБОТУ ЗВО – ТУРБОТА ПРО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Важливість вивчення впровадження здоров'язберігаючого середовища у вищій школі обумовлена тим, що однією з основних проблем студентської молоді є середній рівень успішності у зв'язку з високим відсотком захворюваності. Як відомо, здоров'я підростаючого покоління формується під впливом біологічних і соціальних факторів (Рибалко, Гриб, Клименченко, 2017).

Студентство в сучасній Україні – кількісна група в соціальній структурі населення та найбільш активна частина молоді.

Проблема здоров'я студентів стає все більш актуальною у зв'язку з труднощами соціально-економічного характеру, які переживає в даний час Україна. Соціальна захищеність студентів невелика, між тим як специфіка віку та навчальної праці вимагає наявності адекватних соціальних гарантій (медичного обслуговування, повноцінного харчування, матеріального,

спортивно-оздоровчого забезпечення та ін.) (Ліфінцев, Харченко, Рибалко, 2017).

Від нормального фізичного розвитку, функціонування органів і систем студентів залежить здатність їх організму зберігати стійкість до екзогенних факторів, адаптуватися до мінливих умов зовнішнього середовища. Зростаючий потік інформації, потреба більш глибоких знань від фахівців вимагає й вимагатиме все більше зусиль від студентів. У зв'язку з цим перед вищою школою виникає низка завдань щодо вирішення питань раціонального поєднання праці й відпочинку студентів, необхідності вдосконалення методики викладання (Кириленко, 2012).

Сучасним суспільством затребувані не тільки підвищення якості освіти й удосконалення його структури, але й зміцнення здоров'я студентів і забезпечення психологічного комфорту учасників педагогічного процесу. Тому метою сучасної освіти є розвиток не тільки мислячої, діяльнісної, творчої, але головне – здорової особистості. У зв'язку з цим в основу процесу навчання й виховання покладено принцип здоров'язберігаючого підходу, метою якого є створення єдиного простору для формування особистості, гармонійно розвиненої фізично та психічно. Одним зі способів вирішення проблеми погіршення стану здоров'я студентів є сувора реалізація здоров'язберігаючого середовища в процесі навчання у вищому навчальному закладі (Рибалко, 2019; Рибалко, Хоменко, Козерук, Ващенко, 2019).

Під здоров'язберігаючим середовищем розуміється комплексна програма, яка базується на відповідній соціальний інфраструктурі певного типу та включає в себе освітні, виховні, медичні, адміністративно-управлінські та інші форми роботи щодо забезпечення здоров'я молодого покоління в процесі навчання (Рибалко, 2019).

Мета здоров'язберігаючого середовища – забезпечити студентську молодь високим рівнем реального здоров'я, озброївши їх необхідним багажем знань, умінь і навичок, необхідних для ведення здорового способу життя, і виховати в них культуру здоров'я. Якщо турбота про здоров'я студентів є одним із пріоритетів роботи всього педагогічного колективу та здійснюється на професійному рівні, то тільки тоді можна говорити про реалізацію у вищій школі здоров'язберігаючого підходу та про здійснення послідовності в освіті, і результатом їх упровадження буде захист здоров'я молодого покоління від впливу негативних факторів. Кінцевим результатом своєї діяльності здоров'язберігаюче середовище бачить компетентність дій в інтересах свого здоров'я та здоров'я суспільства. Вчити й навчати, не втрачаючи здоров'я, можливо. Для цього необхідно здійснити перехід від традиційних форм навчання до здоров'язберігаючих (Куртова, Рибалко, Красілов, 2018).

Підготовка до здійснення професійної діяльності у валеологічно обґрунтованому режимі є однією з важливих проблем теорії та практики вищої школи. На жаль, це питання до теперішнього часу залишається предметом не тільки не досить розробленим, але й представляє певну

проблему з позицій методології вихідних даних, організації та навчально-методичного забезпечення самого освітнього процесу в здоров'язберігаючому режимі.

Метою реалізації здоров'язберігаючого середовища у ЗВО є розкриття інноваційної суті освітньог процесу як відкритої системи та формування в особистості рефлекторного, творчого, морального ставлення до особистого життя та здоров'я у співвідношенні з життям інших людей.

У процесі виявлення системи педагогічного розуміння валеологічної культури та її кінцевого результату – здорового способу життя, слід також ураховувати структуру освітнього процесу ЗВО.

Отже, найбільш оптимальними умовами реалізації здоров'язберігаючого середовища будуть такі:

1) цільові (формування ціннісного ставлення до здоров'я);

2) змістовні (валеологізація змісту освіти та виховного процесу ЗВО);

3) технологічні (педагогічний моніторинг).

Зростаюча інтенсифікація освітнього процесу, використання нових форм і технологій навчання, призводять до зростання числа студентів не здатних без особливої напруги та сторонньої допомоги адаптуватися до навчальних навантажень, відповідних вимог та правил внутрішнього розпорядку. Нагальною стає реформування освіти зі спрямованістю на здоров'язбереження нації. Зрозуміло, що нова якість освіти, яка має забезпечувати розвиток сучасного суспільства, може бути досягнута лише за створення певних умов організації такого осітнього процесу, який не зашкодить здоров'ю молоді й буде спрямований на збереження, зміцнення й формування здоров'я учасників освітнього процесу. А це вимагає від педагогів застосування своєрідних підходів у освіті основ здоров'язбереження та здоров'язберігаючих технологій (Харченко, Хоменко, Красілов, Рибалко, 2019).

ЛІТЕРАТУРА

Кириленко, Н. М. (2012). Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті*. Львів: ЛДУ БЖД, сс. 149–151.

Куртова, Г., Рибалко, П., Красілов, А. (2018). Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців аграрного сектору у процесі фізичного виховання. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 4,* 100-111.

Ліфінцев, І. Д., Харченко, Р. М., Рибалко, П. Ф. (2017). Подолання причин індиферентного ставлення студентів до фізкультурно-спортивної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 149,* 46–50.

Рибалко, П. Ф. (2019). Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу, 4 (96),* 66–77.

Рибалко, П. Ф. (2019). Організація фізкультурно-оздоровчого середовища дитячої освітньої установи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 10 (94),* 176 - 186

Рибалко, П. Ф., Хоменко, С. В., Козерук, К. В., Ващенко О. І. (2017). Залучення студентської молоді до здорового способу життя під час занять в

позааудиторний час. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 149,* 63–67.
Рибалко, П. Ф., Гриб, Т. О., Клименченко, Т. Г. (2017). Проблеми і шляхи підвищення ефективності фізичного виховання у вищому навчальному закладі не фізкультурного профілю. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації, 1,* 217–221.
Харченко, Р., Хоменко, С., Красілов, А., Рибалко, П. (2019). Методика викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5,* 183 – 195.

Тао Жуй
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ДІАГНОСТИКА ВИКОНАВСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ

Видатний український педагог-філософ, Іван Андрійович Зязюн (1938–2014 рр.) обґрунтував сутність педагогічної майстерності як домінанти педагогічної дії. Мислитель звертав увагу на унікальність педагогічної професії, що приховує серйозний парадокс. З одного боку, вона належить до широко затребуваних професій, а з іншого, вирізняється значним обсягом вимог до педагога, від якого вимагається власна позиція, постановка й неординарне вирішення багатопланових проблем, вияв індивідуальності, здатність до імпровізації, готовність збудити в учнях особливі естетичні переживання тощо. Тому зовсім не випадково вчителя порівнюють з актором менеджером, політиком і режисером.

Послідовники І. Зязюна традиційно визначають складниками педагогічної майстерності професійні знання, педагогічну техніку, педагогічні здібності, гуманістичну спрямованість, професійно значущі якості, зовнішню культуру. Професійні знання студенти отримують у межах психолого-педагогічних, фахових, соціально-гуманітарних дисциплін. Педагогічна техніка передбачає здатність: здійснювати освітній процес; взаємодіяти зі студентами, керувати ними в процесі різноманітної діяльності; управляти собою, своїм емоційним станом, мовленням, тілом, що виявляється в професійній поведінці.

Педагогічні здібності складаються з комунікативних, креативних, рефлексивних, перцептивних, інтелектуальних і організаторських. Гуманістична спрямованість особистості викладача охоплює його ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси, інтенції та втілюється в його педагогічній позиції, у виборі конкретних завдань освітнього процесу, впливає на взаємини зі студентами, визначає гуманістичну стратегію його педагогічної діяльності.

До професійно значущих якостей викладача зазвичай зараховують доброзичливість, об'єктивність, вимогливість, самостійність, самоконтроль, порядність і оптимізм. Важливою складовою педагогічної майстерності полтавці вважають зовнішню культуру, яку визначають

постава, мовлення, форми невербального спілкування, одяг, зачіска, макіяж тощо. Складником педагогічної майстерності викладача-музиканта покладаємо також комунікативну культуру, в структурі якої дослідники виокремлюють мотиваційно-потребовий, пізнавально-компетентнісний, регулятивно-конативний, рефлексивно-оцінний та творчо-презентативний компоненти.

Вважаємо, що в структурі виконавсько-педагогічної майстерності майбутнього викладача потрібно враховувати такі важливі якості, як художньо-творчий потенціал і виконавсько-педагогічний досвід. Екстраполяція результатів розвідок науковців у сферу нашого дослідження дозволяє стверджувати, що майбутні викладачі вокалу повинні навчитися створювати власні художньо-виконавські концепції вокальних творів і усвідомлено втілювати їх у виконавському процесі в межах своєї фахової підготовки. Слід також звернути увагу на запропоновану А. Козир структуру професійної майстерності майбутніх учителів музики, що складається з мотиваційного, компетентнісного, критично-рефлексивного, креативного та діяльнісно-вольового компонентів.

У контексті наших розвідок діагностику мотиваційного компоненту педагогічної майстерності викладача вокалу слід здійснювати за допомогою таких показників: стабільний інтерес до вокального мистецтва та прагнення впроваджувати його в культурно-освітнє середовище, а також схильність до музично-педагогічної діяльності. Показниками компетентнісного компоненту означеного феномену вважаємо широку ерудованість у сфері вокального мистецтва, здатність якісно засвоювати комплекс фахових умінь і навичок та використовувати їх у практичній діяльності.

Рефлексивно-оцінний компонент педагогічної майстерності викладача вокалу визначається нами за допомогою таких показників: готовність і здатність до критичного осмислення педагогічної дії, спроможність до виконавської рефлексії, до самоконтролю щодо прийняття власних рішень, насамкінець – до самопізнання. Діагностика креативного компоненту здійснюється з урахуванням здатності до осягнення й трансляції інновацій, творчого підходу до інтерпретації вокальних образів, трансформації педагогічної дії згідно з конкретною педагогічною ситуацією. Діяльнісно-вольовий компонент визначається за такими показниками: здатність викладача вокалу до управління виконавською діяльністю учнів, їх поведінкою, а також збереження власного творчого самопочуття в процесі виконавської та музично-педагогічної діяльності. Окреме місце в структурі педагогічної майстерності викладача вокалу посідає виконавська інтерпретація композиторських творів.

А. Б. Трофименко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

У процесі створення нового типу університету в умовах модернізації системи вищої освіти все більша увага приділяється особистості викладача, здатного й готового організовувати процес навчання таким чином, коли створюється атмосфера підтримки, полегшення, ініціативності, самостійності студентів, які не тільки накопичують певні знання, але й здатні створювати нові ідеї та проєкти. Незважаючи на потребу освітнього середовища у викладачах-новаторах, в тому числі й у системі вищої освіти, сам феномен фасилітації викладача залишається недостатньо вивченим. Дана проблема найбільш повно розглядалася в зарубіжній психології К. Роджерсом, який вивчав особливості особистості, діяльності, спілкування та творчості викладача й відзначав, що саме викладач-фасилітатор здатний відповідати сучасним запитам суспільства.

У XX столітті феномен фасилітації був визначений як ефект, який виникає в результаті групової діяльності, підвищує активність індивіда в умовах групи та впливає на результативність вирішення тих чи інших завдань. У перекладі з англійської мови фасилітація (facilitate) - полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. Аналізуючи основні ідеї К. Роджерса з проблеми фасилітації можна сказати, що даний феномен у педагогічній діяльності проявляє себе в умінні викладача вибудовувати освітній процес так, щоб на заняттях формувалась атмосфера психологічної підтримки, завдяки якій у студентів підвищувався рівень навчальної мотивації, відповідальності, творчості, а також в цілому відбувалось особистісне зростання. Викладач, здатний реалізовувати фасилітативний процес, завжди знає та розуміє потреби, запити, внутрішній світ студентів (Кошечко, 2018).

Теоретичне обґрунтування фасилітації представлені в працях К. Роджерса, І. Авдєєвої, Т. Бентлі, Р. Зайонк, О. Майер, Б. Яковлєва та ін. У працях таких науковців, як О. Болдирева, Є. Врублевська, О. Галіцан, І. Зазюн, М. Казанжи, С. Хілько, О. Фокшата ін. розглядаються питання умов фасилітації, особливості особистості викладача-фасилітатора, шляхи й методи його професійної підготовки.

Так, наприклад, у дослідженнях Н. Кошечко ми можемо знайти обґрунтування технології фасилітації. За словами науковця, зазначена технологія передбачає комплекс алгоритмів і прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, заснованого на використанні їхнього особистого досвіду, спрямованого на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здатності до творчості, самоактуалізації в навчальній та інших доступних сферах життєдіяльності (Кошечко, 2018).

Незважаючи на різницю в напрямах дослідження, всі підходи мають на меті розуміння результату фасилітації – це особистісне зростання студентів і продуктивність освіти завдяки певним чином організованій взаємодії між учасниками освітнього процесу. Кожен підхід описує дії викладача по відношенню до студентів у формі підтримки, прояву ініціативи самостійності, в сприянні процесу психічного розвитку учнів і організації позитивної міжособистісної взаємодії, що веде до самореалізації студентів. Така підтримка, яку надає викладач, виконує функцію захисту й допомагає слухачам подолати можливий страх або невпевненість під час виконання складних навчальних завдань, а також сприяє формуванню уявлень студентів про їх місце в системі міжособистісних відносин у групі. Таким чином, головними завданнями фасилітації в системі вищої освіти є не тільки формування в студентів певного рівня знань і навичок, причому не обмежених вузькою спеціальністю, але й розвиток неординарного, інноваційного та адаптивного мислення, вміння створювати проєкти майбутнього.

Підтвердженням даних положень є дослідження Н. Волкової. На думку автора, викладач залишається дослідником і не втрачає свого обличчя як науковець, не виконує ролі педагога-догматика (має однозначні відповіді на всі без винятку запитання навчальної програми). Усе це створює умови для підвищення інтересу й пізнавальної активності студентів, оптимізує процес розвитку їхньої професійної самосвідомості (Волкова, Степанова, 2018).

На основі вище сказаного можна стверджувати, що діяльність сучасного викладача закладу вищої освіти не здійснюється за вже готовим шаблонним сценарієм «що повинен знати та вміти студент», а, насамперед, як він ці знання отримає. У викладача-фасилітатора на перший план виступає не об’єм нового матеріалу, а мотивація та ініціатива самостійного пошуку студента, за якої наставник лише стимулює та направляє цей процес, а не дає загальної характеристики одразу (Березка, 2019).

Діяльність педагога, заснована на довірі та взаємопідтримці, забезпечує ставлення до студента як до партнера, майбутнього фахівця в цій самій сфері інтересів. Унаслідок цього, змінюється і ставлення самих здобувачів вищої освіти: зникає страх помилитися, висловлювати власну точку зору та прогнозувати подальші дії.

Ми вважаємо, що саме викладач повинен створювати атмосферу, оптимальну для вирішення освітніх завдань, які стоять сьогодні перед системою вищої освіти на основі співпраці й підтримки, взаємоповаги й довіри. Фасилітація в педагогічній діяльності надає необхідний стимулюючий, розвиваючий і підтримуючий вплив, що веде до формування необхідних компетентностей майбутніх фахівців. Такий результат відповідає основним запитам сучасного світу, а значить сприяє підвищенню якості вищої освіти.

Таким чином, можна стверджувати, що фасилітація є необхідною в процесі здійснення інтерактивного навчання у вищій школі. Реалізація фасилітації у вищій освіті вимагає, з одного боку, підвищення ступеня суб'єктивної значущості процесу навчання для того, хто навчається, з іншого, розвиток готовності до фасилітації у викладача. Під готовністю викладача до фасилітації ми розуміємо багатовимірну й багатокомпонентну освіту, що інтегрує в собі різні сторони особистості, які визначають можливість ефективного здійснення процесу фасилітації. Основними психологічними характеристиками, складовими готовності до фасилітації є рефлексія, емпатія, сензитивність як чутливість до емоційного настрою групи, автентичність, прагнення до розвитку й самоактуалізації, креативність, гнучкість, активність, комунікативні та лідерські якості. Отже, під час реалізації ідеї підвищення якості сучасної освіти необхідно приділяти увагу не тільки методам, формам навчання, відповідності освітнім стандартам, але й особистості викладача, як ключовій фігурі освітнього процесу, розвитку професійно-значущих якостей, що сприяють формуванню готовності до фасилітації.

ЛІТЕРАТУРА

Березка, С. (2019). Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Теорія і практика сучасної психології, 4, Т. 2.* Режим доступу: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/4_2019/part_2/3.pdf

Волкова, Н., Степанова, А. (2018). Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогічні науки. Серія «Педагогіка і психологія», 1 (15),* 228-234. Режим доступу: http://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/1/39.pdf

Кошечко, Н. (2018). Фасилітація як інноваційна технологія управління педагогічними конфліктами у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка, 2 (8).* Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjFx6vRgrDoAhVkxaYKHQVvCPMQFjACegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fpedvisnyk.knu.ua%2Findex.php%2Fpedvisnyk%2Farticle%2Fdownload%2F67%2F64&usg=AOvVaw0TXCA3fc1U26BKM8Rv8hoh

Rogers, C. (1968). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.

O. Tsepkalo
National Technical University of Ukraine
"Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"

TODAY'S PERSPECTIVES OF MOBILE LEARNING

The term 'mobile learning' (mLearning), which appeared in English-language pedagogical literature about 10 years ago, has recently become increasingly used in Ukraine. Many scientists and educators are confident that the future of learning is supported by information and communication technology and depends precisely on the expanding of mobile communications, the popularity of smartphones, the emergence of a large number of training applications and software, as well as new technologies such as gesture interface that empower and

improve quality of education, provide cheaper mobile services and wireless Internet access. We all witness that mobile communications and mobile Internet are becoming widespread and accessible. First of all, let us find out what fits into the concept of 'mobile learning'; what changes occur in all structural units of the pedagogical system of teaching foreign languages, namely: concepts, goals, curriculum, teaching aids, types and forms of educational activity; what are the didactic functions and properties of mobile communication devices, conditions for their integration into the learning process, etc.

Nowadays, there are several interpretations and definitions of mobile learning in foreign methodological literature, based either on the technological features of mobile devices, or on didactic capabilities, which are provided by these technologies. From a technological point of view, mobile learning is the transfer and receipt of training information using 4G technology to any portable mobile device with which you can go to the Internet, to obtain or find materials, answer questions in the forum, complete a test, etc.

According to the MoLeNET project, mobile training is the use of convenient portable mobile devices and wireless, always accessible technologies, to facilitate, support, provide optimization and expansion of learning. In this definition, key words are always available on the Internet.

Mobile learning is an activity carried out regularly through compact, portable mobile devices and technologies, enabling learners to become more productive by communicating, receiving or creating information. Mobile learning is the ability to receive or provide training information of any format on personal mobile device.

According to J. Traxler mobile learning completely changes the learning process, as mobile devices not only modify forms of material delivery and access, but also contribute to the creation of new forms of knowledge and mentality (Traxler, 2009).

The training becomes timely, sufficient and personalized ('just-in-time', 'just enough', and 'just-for-me'). These characteristics of mobile learning contrast with the characteristics of blended and e-learning, in which the didactic principles such as multimedia, structure or modularity, interactivity, accessibility come first. Mobile technologies are transforming the balance between the learning process and the learner's participation.

That is why mobile learning is a new form of learning, different from distance learning or blended learning, which characterizes a new round of development of informatization of human society. The same point of view is supported by researchers from the Mobl 21 project, who clearly separate the two forms of learning – mobile and blended – emphasizing the individualized (when, where and at what speed) and informal (presentation of material, communication) nature of learning.

M. Bransford and J. Douglas also emphasize the difference between mobile learning and e-learning, noting that the uniqueness of mobile learning is that learners are not primarily concerned with a specific time and place, learning material is always at hand, learning at any time. This allows them to get used to

the idea that it is always necessary and possible to learn, at any convenient time and pace. The same thought about the impact of technology on the psychology and mentality of the students can be traced, according to which the mobile learning is 'the acquisition of knowledge and skills through mobile technology at any time, anywhere, which leads to certain changes in student behavior and mentality" (Bransford & Douglas, 2000).

Other educators also emphasize that mobile training is not so much the transfer of training materials to a compact screen and the use of convenient devices that are always at hand, but in the development of new training mobile materials. Mobile learning involves the use of innovative approaches rather than the development of a traditional distance learning course. Brand new forms of submitting study material and assignments have emerged, such as instructional microblogging, Twitter news feeds, coursecasts, etc.

Thus, the definition of mobile is characterized by only two main components of the pedagogical process – access to learning tools and forms of learning interaction. The learner today can have instant access to study materials, curricula and syllabi, study resources, complete assignments, communicate with the teacher at any time, anywhere. Mobile devices provide the following types of communication: voice, SMS, email, video, social networks (Twitter, Facebook, etc.), i.e., they provide the opportunity to write, show and speak. The form of education being in a fundamental way is changing in the way that best fits the idea of a "life-long education". Thus, nowadays there is no doubt that a contemporary educator is able to turn mobile devices and technologies from a threat to learning into help and support.

REFERENCES

Bransford, M., Douglas, J. *How People Learn: Brain, mind, experience, and school: Expanded Edition*. Washington (D.C.).

Traxler, J. (2009). Current State of Mobile Learning. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training.* Retrieved from: http://www.aupress.ca/index.php/books/120155.

С. В. Шаров
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

ІНФО-МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В умовах бурхливого розвитку цифрових технологій та підвищення вимог до підготовки майбутніх фахівців актуальною є модернізація змісту вищої освіти та орієнтація на компетентнісний підхід у освітній діяльності. Застосування системи компетентностей до випускника закладу вищої освіти дозволить розширити його можливості щодо працевлаштування та підняти його рейтинг як працівника.

Однією з ключових компетентностей сучасного фахівця є соціальна компетентність, яка характеризується здатностями до уникнення конфліктів, конструктивної взаємодії з людьми, підтримки дружніх стосунків з оточуючими. З іншого боку, окремі випускники закладів вищої освіти не

володіють достатньо розвиненою соціальною компетентністю. І. Зарубінська слушно зауважує, що низький рівень соціальної компетентності призводить до виникнення психологічних бар'єрів у спілкуванні та міжособистісних конфліктах (Зарубінська, 2011, с. 10). Як наслідок, таким випускникам важко працювати за фахом і вони можуть стати неуспішними працівниками.

Соціальна компетентність набуває важливого значення для професій, які мають справу з людьми та спілкуванням (адвокати, менеджери, керівники різного рівня, учителі й викладачі). Ми вважаємо, що соціально розвинений фахівець у змозі досягти позитивних результатів під час професійної діяльності. Для цього він застосовує різні підходи та способи взаємодії, проявляючи комунікативну (Гладких, Шаров, 2019, с. 71), інформаційну компетентність, застосовує здатності соціального й емоційного інтелекту тощо.

На поведінку здобувача вищої освіти під час аудиторних занять впливають різні фактори, зокрема фізичне самопочуття, рівень підготовки до заняття, цікавість теми, захопленість здобувача предметом, психоемоційні чинники здобувача та інших людей, які знаходяться в аудиторії. Отримана інформація аналізується особистістю та приймаються відповідні рішення щодо поведінки та взаємодії з академічною групою та викладачем.

Для забезпечення взаємодії із соціумом особистість, зокрема майбутній учитель, повинен володіти достатнім об'ємом інформації для прийняття адекватних і відповідних рішень. В умовах постійного збільшення обсягів інформації отримати правдиву й актуальну інформацію буває далеко не простим завданням. Особливо, якщо це стосується отримання інформації із засобів масової інформації, соціальних мереж та інших мережевих ресурсів. На думку, Р. Олексенко, динаміка нашої цивілізації потребує від особистості нового формату життєдіяльності в умовах насиченої інфосфери (Олексенко, 2015, с. 65), коли потрібно оперативно шукати потрібну інформацію та вирішувати поставлені завдання. Звичайно, зазначені здатності можна сформувати й розвинути під час навчання, саморозвитку та практичної діяльності.

На думку науковців, розвиток компетенцій з інфо-медійної грамотності повинні бути впроваджені в освітній процес, особливо в процес підготовки майбутніх учителів. На думку О. Кутик, під час спілкування з учнями вчитель повинен бути обізнаний у сучасному стані науки та навчити їх критично ставитися до інформації, яку можна отримати у вільному доступі (Кутик, 2014, с. 245). Проведене ним дослідження в Запорізькій області виявило, що для пошуку свіжої інформації сучасний учитель витрачає не менше однієї години, причому цей пошук здійснюється в мережі Інтернет. водночас, знижується дома споживання інформації через телебачення, друковану пресу та радіо (Кутик, 2014, с. 245). Аналогічної думки додержується А. Єрмоленко, яка вважає, що від рівня медіакомпетентності та володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, від здатності критично ставитися до інформації, буде залежати рівень медіасоціалізації учнів (Єрмоленко, 2016, с. 330).

З вищезазначеного можна зробити висновок, що рівень розвитку інфо-медійної грамотності майбутнього вчителя опосередковано буде впливати на процес соціалізації учнів у інформаційному суспільстві. Тому під час здобуття вищої освіти майбутній учитель повинен оволодіти певним переліком здатностей, наприклад:

– розуміти сутність медіаповідомлень та їх вплив на особистість, суспільство, громадську думку;

– володіти знаннями щодо засобів протидії медіавпливу та виявлення фейкової, неправдивої інформації;

– уміти створювати медіаповідомлення у вигляді різноманітної медіа продукції;

– уміти сформувати основи інфо-медійної грамотності в учнів.

Під час розвитку соціальної компетентності та інфо-медійної грамотності слід ураховувати, що на здобувачів вищої освіти по-різному впливають різні соціальні групи й установи. На нашу думку, авторитет викладачів, їх обізнаність і фахова підготовка мають більшого соціального значення, ніж батьківський контроль. З іншого боку, суттєвий валив на особистість здобувача вищої освіти та його поведінку впливають думка одногрупників, друзів у соціальних мережах, людей, які безпосередньо спілкуються зі здобувачем.

Слід зазначити, що розвиток соціальної компетентності передбачає перелік заходів, спрямованих на формування певного масиву спеціальних знань про соціум, соціальну поведінку, способи комунікації тощо. Частину знань пропонується формувати під час самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Водночас, значна відповідальність стосовно організації самостійної роботи покладається на викладача, який повинен забезпечувати реалізацію виховної, навчальної та розвивальної функції навчального процесу (Шаров, 2017, с. 36). У випадку контрольованої самостійної роботи здобувачі вищої освіти зможуть отримати й закріпити знання із соціальної компетентності, розширити свій кругозір, здобути потрібні компетенції. Після чого рекомендується застосувати отримані знання й навички на занятті під час активного спілкування та взаємодії з учасниками освітнього процесу.

У 2019 році був започаткований проєкт «Вивчай та розрізняй: інфо-медійна грамотність» для закладів вищої освіти за підтримки Академії Української Преси та організацією «IREX in Ukraine», де автор взяв участь. Під час проєкту проводилися різноманітні тренінги та майстер-класи, під час яких учасники проєкту (зазвичай це викладачі) дізналися про фейки та методи боротьби з ними, способи диференціації правдивої інформації від неправдивої, освітні ресурси з медіаграмотності. Учасникам проєкту запропонували пройти курси з інфо-медійної грамотності, що розташований на онлайн платформі Edera. Слід зазначити, що існує декілька україномовних онлайн курсів, які можна використовувати для розвитку соціальної компетентності та інфо-медійної грамотності, зокрема Edera та Prometheus (Шаров, 2019, с. 135).

Отримані знання й компетентності автор застосовує під час занять зі здобувачами вищої освіти, зокрема майбутніми вчителями української мови і літератури. Студенти дізнаються багато нового, вчаться працювати в команді, спілкуються з викладачем та одногрупниками, вирішуючи розроблені творчі завдання. Гарні результати щодо накопичення соціального досвіду й розвитку інфор-медійної грамотності показали інтерактивні методи навчання, зокрема «Капелюхи», «Асоціативний кущ», «Дебати». Крім того, окремі тематичні заняття були проведені з використанням інтерактивних мультимедійних презентацій, які мали окремі блоки неправдивої інформації, які спростовувалися впродовж розгляду теми. Зазначені способи підвищення якості інфо-медійної грамотності та розвитку соціальної компетентності виявився доволі ефективним, що буде відображено в подальших дослідженнях.

Отже, соціальна компетентність та інфо-медійна грамотність повинні одночасно розвиватися під час підготовки студентів педагогічного університету, оскільки конструктивна взаємодія між членами суспільства можлива тільки завдяки володінню правдивою та актуальною інформацією. Розвиток зазначених компетентностей можливий шляхом використання групової роботи здобувачів вищої освіти, спілкування з різними соціальними групами, самостійного вдосконалення знань і здатностей, проведення відповідних тренінгів і майстер-класів.

ЛІТЕРАТУРА

Гладких, Г. В., Шаров, С. В. (2019). Напрями формування комунікативної компетентності студентів. *Інноваційна педагогіка, 1(11),* 70–74.

Єрмоленко, А. О. (2016). Медіакомпетентність як необхідна складова професійної майстерності сучасного педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 137,* 330–333.

Зарубінська, І. Б. (2011). *Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю* (автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04). Київ.

Кутик, О. М. (2014). Інформаційно-медійна грамотність як складова професійної компетентності вчителя. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 36,* 244–251.

Олексенко, Р. І. (2015). Вплив комунікацій на ціннісні орієнтири особистості. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії, 62,* 65–73.

Шаров, С. В. (2019). Розвиток соціальної компетентності майбутніх учителів засобами онлайн платформи Prometheus. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 182,* 133–137.

Шаров, С. В. (2017). Самостійна робота як умова формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Сучасні тенденції розвитку української науки: матеріали Всеукр. наук. конф. (21-22 липня 2017 р., м. Переяслав-Хмельницький)*. Переяслав-Хмельницький, 5, 35–38.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. СТРАТЕГІЇ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА СВІТІ

Авхутська С. О. Медіаосвіта у вищій школі: вітчизняний досвід 4
Dmytryshchuk N. V. The problem of communicative self-efficacy of future navigators 6
Драга І. М. Стратегії розвитку вищої військової освіти в Польщі 8
Єременко О. В. Національні основи мистецької освіти 11
Isaieva S. D. Essence and features of innovative learning in higher education 13
Карпусь О. С. Тенденціїї розвитку здоров'язбережувальної освіти у Фінляндії 16
Кравченко С. М. Тенденції розвитку освіти в країнах ЄС та Україні 18
Лаврик М. П. Основні напрями міжнародного співробітництва у сфері європейської вищої освіти 21
Пастухова Н. Л., Садовниченко Ю. О. Вища освіта України: у пошуках траєкторії розвитку 23
Пономаренко Н. П. Мовленнєва компетентність як провідний професійний стандарт роботи молодшого спеціаліста з журналістики 27
Рыжченко О. С. Дистанционное обучение: миф или реальность? 29
Саидова Н. Стратегия инновационного развития высшего образования в Узбекистане 31
Самохвалова І. Ю. Інноваційні напрями фізкультурної освіти студентів 34
Свиридова Т. І. Стратегії інноваційного розвитку вищої освіти в процесі професійної підготовки фахівців у галузі сімейного (домашнього) навчання в Канаді та Україні 36
Сидоренко Т. В. Гуманістичний принцип навчання як складова новітньої освітньої парадигми 39
Теренко О. О. Реалізація андрагогічного підходу в системі освіти дорослих у США і Канаді 41
Фещук А. М. Реалізація компетентнісного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців із прикладної механіки 44
Харченко І. І. Формування готовності майбутніх економістів до професійно орієнтованої комунікації в умовах інформаційно-освітнього середовища 46
Христій Ю. Г. Інтернаціоналізація професійно-технічної освіти в Європейському Союзі 48
Chernyakova Zh. The key issues in education for sustainable development 50
Чистяков С. В. Формування готовності майбутніх міжнародних фінансистів до професійної діяльності в умовах технологічного середовища 53
Шульга Ю. С. Європейський досвід інноваційного розвитку релігійної освіти 56

РОЗДІЛ 2. ІННОВАЦІЇ У ДОКТОРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДИХ НАУКОВЦІВ: УКРАЇНСЬКИЙ, ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД

Антонова О. Є. Концептуальні засади розробки освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Науки про освіту» в Житомирському державному університеті імені Івана Франка 59
Бірук Н. П. До проблеми підвищення ефективності професійно-творчого розвитку особистості педагога-дослідника в умовах підготовки докторів філософії 64
Бойченко М. А. Інтернаціоналізація докторської освіти: досвід Європейського Союзу 67
Дубасенюк О. А. Розвиток методологічної культури майбутніх докторів філософії в процесі їх наукового становлення 69
Заболотна О. А. Європейські індикатори якості освітніх досліджень для розширення можливостей освітян в Україні: проект Української асоціації дослідників освіти 73
Локшина О. І. Компаративна складова дисертаційного дослідження як вимога сучасності 75
Мирончук Н. М. Магістерські та докторські програми підготовки викладачів вищої школи в США 77
Огієнко О. І. Підготовка докторів філософії в галузі освіти дорослих: досвід університетів США 81
Плачинда Т. С. Підготовка аспірантів до педагогічної діяльності у ЗВО 84
Сбруєва А. А. Зальцбурзькі настанови формування європейського виміру докторської підготовки 86
Семеног О. М. Курс «Академічна культура дослідника: європейський та національний досвід» у докторській підготовці 89
Сидорчук Н. Г. Компетентнісні засади підготовки викладачів закладів вищої освіти в умовах аспірантури 93
Chernyakova Zh. Formation of doctoral students' transversal competences in the process of studying the course "Academic writing" 95

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ЄС ТА У СВІТІ

Sarfo J. O., Adusei H., Ansah E. W., Drushlyak M., Semenikhina O. Anxiety towards mathematics evaluation: what is happening among ukrainian students? 98
Shoimanova M. B., Medetova L. S. Difficulties of translating works by Abai Kunanbayev 100
Білецька В. С. Оволодіння іноземною мовою: навчальна автономія студента 103
Бойченко М. А. Підготовка вчителів до роботи з обдарованими учнями: досвід країн ЄС 108

Гетманець Н. Ю. Формування лідерських якостей у майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті диригентсько-хорової підготовки 110
Козерук К. В. Пліометричні вправи в процесі неформального навчання в умовах сьогодення 113
Kozmina N. A. Activities developing communicative skills 115
Коломієць А. Я., Клименченко Т. Г. Формування свідомого ставлення студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності 117
Корж-Усенко Л. В., Сидоренко О. Л. Інноваційний потенціал української вищої школи за кордоном: європейський вимір 120
Кривонос О. Б. Використання досвіду виховання молоді А. С. Макаренка в підготовці майбутніх педагогів 122
Куліченко А. К. Компетентнісний підхід у американській медичній освіті XXI століття 125
Лазарєв М. О., Лазарєва О. М. Основні компоненти професійно-творчої самореалізації майбутнього педагога в інноваційній освіті 127
Levenok I. S. Internationalization in higher education: innovative strategy in study process of foreign students 130
Лоза Т. О., Затилкін В. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців різних спеціальностей засобами фізичного виховання 132
Локшин В. С. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в умовах євроінтеграції 134
Мармаза О. І. Тайм-менеджмент як засіб самоменеджменту та удосконалення управлінської діяльності 136
Мелешко І. В. Сучасні виклики та завдання неформальної освіти дорослих 139
Мынбаева А. К., Болат А. Практика развития эмоциональных навыков студентов 141
Nefedchenko O. I. The main components of innovative heuristic education 145
Никифоров А. М. Проблема навчання декоративного мистецтва в Підросійській Україні XIX – початку XX століття у вітчизняних дисертаціях 147
Петренко Л. В. Особливості організації дистанційного навчання в процесі фахової підготовки майбутніх учителів математики 149
Петренко С. І. Формування інформатичної компетентності майбутніх учителів інформатики в процесі фахової підготовки 152
Постригач Н. О. Особливості забезпечення якості педагогічної освіти в країнах ЄС 155
Проценко І. І. Формування інтелекту майбутніх фахівців у дослідницькій культурі 158
Степанець М. Ю. Рефлексія як компонент освітніх програм підготовки педагогів у педагогічній школі шуліча (Університет Ніпіссінг, Канада) 161
Сяська І. О. Практика навчально-дослідницької підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у європейській освіті 163
Тарасова Т. Б., Ярош Н. А. Мотивація навчально-професійної діяльності майбутніх педагогів 166
Тєлєтова С. Г. Технології інтерактивного навчання як засіб розвитку комунікативної компетентності майбутніх педагогів-філологів 169

Тименко М. М. Моделі інноваційного навчання у вищих навчальних закладах Англії 172
Тимченко М. Ю. Науково-теоретичні основи формування творчих здібностей майбутніх дизайнерів 174
Харченко С. М., Гудим С. В. Організаційно-педагогічне забезпечення інноваційних підходів до фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентською молоддю 177
Цуркан М. В. Українська мова як іноземна в медичних закладах вищої освіти 179
Чистякова І. А. Нормативні засади педагогічної освіти в Чеській Республіці 182
Шедякова Т. Є., Шаповал В. І. Міжпредметні зв'язки як інструмент зміцнення конкурентних переваг українських постачальників освітніх послуг іноземним студентам із пострадянських країн 184
Яценко В. С. Прикладний потенціал професійних географів у формуванні наукового світогляду учнів і студентів 187

РОЗДІЛ 4. СТРАТЕГІЇ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Kuprinskienė Ju. Realisation of innovative learning methods through cloud computing 190
Abdukarimova M. B. Specific features of translating international and pseudo international words 194
Abdunazarova R. K. Potential problems in learning to listen to english 197
Auelbekova U. N. Cross-cultural features of translation of the text based on the kazakh and english religious set expressions and idioms with numerative seven 200
Tolendiyeva K. M. Comparison of traditional teaching techniques with internet-based resources 206
Бойченко В. В. Розвиток STEM освіти у США: сучасні тенденції 210
Будянський Д. В. Викладання курсу «риторики» в закладах вищої освіти в умовах дистанційного навчання 213
Ван Біньбінь Методичні контексти формування транскультурної компетентності магістрів музичного мистецтва у процесі інструментальної підготовки 216
Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Перспективні напрями підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності 217
Галущенко И. Г. Инновационные аспекты изучения современной музыки в консерватории 220
Го Яньцзюнь. Методичні засади формування вокально-виконавської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва 222
Гулей О. В. Використання сучасних матеріалів у змісті інноваційних технологій підготовки фахівців образотворчого мистецтва 223
Живора Н. В., Погорєлов С. В., Ковальська О. В. Квест як форма проведення профорієнтаційних заходів 225
Зосименко О. В. Зміст підготовки фахівців за освітньо-професійною програмою педагогіка вищої школи 227

Карповець Х. М. Статус викладача в освітньому процесі сучасного університету 231
Коваленко Н. В. Міжнародний потенціал професійного розвитку викладача: програма ERASMUS + ... 233
Кузнєцова Н. В., Аннєнкова І. П., Ружицька О. М. Про необхідність узгодження підходів щодо надання кваліфікації науково-педагогічного працівника 236
Кузнецова О. А. Формування методичної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва до просвітницької роботи з учнями 239
Linenko A. Formation of pedagogical consciousness of future teachers of musical art as a factor of their professional development 243
Махмудов С. Ю. Инновационный подход к повышению квалификации педагогических кадров как основной фактор обеспечения качества образования 245
Михайличенко І. В. Використання педагогічних ідей А. С. Макаренка в Лебединському педагогічному училищі імені А. С. Макаренка 248
Осьмук Н. Г., Швець О. Г. Організація самостійної роботи студентів за допомогою хмарних технологій 253
Паламарчук О. В. Інноваційні засоби професіоналізації майбутніх викладачів-філологів 255
Пінчук Д. М. Інтернет-брендинг сучасного викладача 258
Гриб Т. Г., Рибалко П. Ф. Упровадження здоров'язберігаючого середовища в роботу зво – турбота про здоров'я студентів 261
Тао Жуй. Діагностика виконавсько-педагогічної майстерності майбутніх викладачів вокалу 264
Трофименко А. Б. Фасилітація як інноваційна технологія підготовки сучасного вчителя 266
Tsepkalo O. Today's perspectives of mobile learning 268
Шаров С. В. Інфо-медійна грамотність як складова соціальної компетентності майбутнього вчителя 270

Наукове видання

Матеріали VI Міжнародної
науково-практичної конференції

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

(23–24 квітня 2020 року)

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

DOI 10.24139/978-966-698-290-5/2020/conference/tom1

Суми: Видавництво СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск ***В. І. Шейко***
Комп'ютерна верстка ***І. А. Чистякова***

Підписано до друку 02.04.2020.
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір офсет.
Друк ризогр. Ум. друк. арк. 15,98
Тираж 200 пр. Вид. № 84.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002

Виготовлено на обладнанні СумДПУ імені А. С. Макаренка