



**Національна академія педагогічних наук України
Асоціація сприяння глобалізації освіти та науки SPACETIME
ТОВ «Універсальний освітній простір «АКЦЕНТ»**

ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО: КОНЦЕПЦІЇ, МЕТОДИ, ПІДХОДИ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Київ – 2020



УДК 37
ББК
О 72

Сергієнко Володимир Петрович,	доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту неперервної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова;
Богданець-Білокаленко Наталія Іванівна,	доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України;
Ящук Інна Петрівна,	доктор педагогічних наук, професор, декан факультету початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічна академії.

Рекомендовано до друку вченою радою
Центрального інституту післядипломної освіти ДВНЗ «Університет
менеджменту освіти» НАПН України (ЦПО)
(протокол № 5 від 12 листопада 2019 р.)

Колектив авторів: Кендюхов О. (головний редактор), Любарець В. (головний редактор), Бахмат Н. (головний редактор), Гуржій А., Карташова Л., Пліш І., Кочубей Н., Спіцина А., Насакіна С., Кондур О., Петровська О., Дзюба М., Мигович І., Сяська І., Лисакова І., Денічева О., Літвінова Т., Левадна К., Павлик Н., Вікторова Л., Алексеєва Е., Пузиревич К., Сагач О., Чайка Я., Косенко Д., Васильєва Г., Верьовкіна Ж., Слуцький Я., Бондаренко В., Гандзюк О., Граматик Н., Скорик Т., Яценко В., Мартинюк Л.

О 72..Освіта майбутнього: концепції, методи, підходи : колективна монографія / кол. авт. ; голов. ред. О.В.Кендюхов, В.В. Любарець, Н.В. Бахмат. Київ : Міленіум, 2020. 310 с.
ISBN 978-966-8063-77-0

У колективній монографії представлено розвідки, присвячені дослідженню тенденцій розвитку освіти в умовах глобалізації та діджиталізації, кращим освітнім практикам, інноваційним методам навчання, пропозиціям з реформування та вдосконалення шкільної, вищої та професійної освіти в Україні та за кордоном.

ISBN 978-966-8063-77-0

УДК 37

Асоціація сприяння глобалізації освіти та науки «СПЕЙСТАЙМ», 2020
© ТОВ «Універсальний освітній простір «АКЦЕНТ» 2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ – ПРОВІДНИЙ ТРЕНД СУЧАСНОСТІ В ОСВІТІ	5
Bakhmat Nataliia Professional training of training of future teachers in the conditions of informationai and educational environment	5
Карташова Любов, Гуржій Андрій, Пліш Ірина Формування цифрових компетентностей – основа діджиталізації освіти України	21
Кочубей Наталія Діджиталізація освіти: між свободою самовираження та небезпеками втрати себе	30
Спіцина Ангеліна Особливості підготовки конкурентноздатних фахівців в умовах цифровізації освіти	36
Насакіна Світлана Діджиталізація на заняттях англійської мови у вищих аграрних закладах як інноваційна педагогічна технологія	49
Кондур Оксана Глобальний аналітичний інструментарій аналізу освітніх трансформацій	58
Кендюхов Олександр Пріоритети розвитку діджиталізація освіти: візія майбутнього	69
Дзюба Майя Мережні технології активізації самостійної роботи студентів при вивченні української мови як іноземної у ЗВО	74
РОЗДІЛ 2. ВИЩА ОСВІТА В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ	86
Мигович Ірина Східноєвропейський досвід інтеграції національних систем вищої освіти: перспективи для України	86
Сяська Інна Впровадження концепції сталого розвитку в теорію і практику вітчизняної вищої педагогічної освіти	113
Лисакова Ірина Креативний університет та процеси суспільного розвитку	123
Денічєва Ольга Основні тенденції розвитку гуманітарної освіти в гімназіях Австрії	134
Літвінова Тетяна, Левадна Катерина Вища школа як соціокультурне середовище формування професійних лідерів	145

Павлик Надія Концептуальні засади реалізації науково-методичного інструментарію неформальної освіти у професійній підготовці	151
Вікторова Леся Неформальне навчання дорослих та особливості андрагогічної підготовки	164
Алексєєва Елла, Пузиревич Катерина Акмеологічний аспект фахової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів	178
Сагач Оксана Критеріальні показники професійного зростання вчителя у системі неперервної педагогічної освіти	186
РОЗДІЛ 3. ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДІВ	196
Чайка Яна Соціальний інтелект особистості	196
Косенко Данило Освітній простір школи: сучасний стан дослідження, проблеми та перспективи	205
Любарєць Владислава, Васильєва Галина, Верьовкіна Жанна Нормативно-правові аспекти в інклюзивній освіті	218
Слуцький Ярослав Інтернаціоналізація освіти: рушійні сили та основи системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів у США	229
Бондаренко Вікторія Формування творчих особистостей в системі вищої дизайн-освіти та пріоритетні напрямки її розвитку	234
Гандзюк Олександра Специфіка вивчення дієприкметника закладах вищої освіти	253
Грамастик Надія Теоретико-методологічні засади формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів природничих наук	263
Скорик Тамара Емоційна компетентність як необхідна складова професійної успішності сучасного вчителя	279
Яценко Валентина Компетентнісний підхід у професійній підготовці мійбутнього фахівця техніка геолога	290
Мартинюк Любов Новітньо-креативні підходи до педагогічного процесу в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах	297
АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ	309



РОЗДІЛ 1.

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ – ПРОВІДНИЙ ТРЕНД СУЧАСНОСТІ В ОСВІТІ

Bakhmat Nataliia

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The purpose of the research is to substantiate theoretical and methodological foundations of pedagogical training of teachers in the conditions of informational and educational environment of a university. The priority direction of the development of education is the introduction of pedagogical technologies (IT), which facilitates access to education, improving efficiency of education and educational process in general. The problem of teachers' training in higher educational institutions (HEIs) and, consequently, the formation of their professional qualities in the process of learning becomes a significant factor. At the current state of development of the national system of professional education, requirements for their practical and theoretical pedagogical readiness are increasing. The need for new teachers with a holistic vision of professional activity who are capable of independent decision-making and possessing special skills and abilities of interaction and communication, formed during the process of professional preparation at higher educational institutions is being formed. Primary school education, which is the basis of further education, is characterized by features that distinguish it from all subsequent stages of school education. First of all, it concerns the acquisition of basic elementary knowledge, formation of general educational skills, abilities and methods of activity, development of cognitive interests and motivation. The effectiveness of the educational process depends to a large extent on the teacher's personality, the level of formation of his/her readiness for a permanent process of modernization of the education system. The teacher must be characterized not only by a high level of subject knowledge, but also by the profound ability to use innovative means and forms in the professional activity – the readiness to apply the acquired knowledge and skills in educational, social, pedagogical, scientific, methodological, and organizational-management activities.

Modern professional education develops through the formation of a holistic view of the teacher about his own professional activity in the conditions of informatization, which is why in recent years in many universities of Ukraine integrated courses of pedagogical disciplines with IT have been included in curricula. On the basis of this purpose the formation of professionally important qualities of future teachers, professional consciousness and behavior, as well as positive impact on the development of a personality is carried out. Taking into account the above, there is a

contradiction between the requirements put forward by the informational society towards the teacher and the quality of his/her professional training in higher educational institutions, which is measured by the professional readiness. The research of these inquiries substantiates the need for scientifically grounded changes in the strategy and structure of their professional pedagogical training, in particular the search for new content, innovative methods, forms and teaching technologies using IT. This direction has been studied by N. Bakhmat [1; 2], V. Bykov [1], R. Gurevich [5], M. Zhaldak [6], L. Kartashova [7; 8], A. Kolomiets [9], N. Morse [10], and others.

All students – 642 people – were divided into three groups: two control (CG1, CG2) and one experimental (EG). In the first control group – 210 persons (CG1) – training was carried out according to traditional approaches, that is, training was conducted in lecture rooms and computer classes of higher educational establishments. Since not all students had the opportunity to work on computers and use gadgets, they were given an additional opportunity to work in computer classes. Students of the second control group – 215 persons (CG2) – underwent on-line form of training with the elements of distance one, the essence of which was presentation of educational information in electronic form.

Students could work in a developed design of the cloud-based learning environment (COE of TT) at any time. To a certain extent, the CG control group is also an experimental group when comparing groups CG1 and CG2, but the research logic requires that it should be included in the control one, since it was more important for us to compare it with the experimental group, where the developed model of teachers training system was fully utilized in the informational environment – the educational environment of the university, which envisioned the use of all systematic opportunities provided by the cloud-based learning environment, namely: the availability of teaching and methodical complex (TMC) 24/7, regardless of the location of the subjects of educational process; managing educational process in the same mode; availability of teacher's recommendations and instructions off-line; ability to create personal cloud storage of training materials and e-portfolio management.

The third group – the experimental group – 217 people (EG); professional training of students entering it took place under the author's system in the conditions of informational and educational environment of the university. During the formation of these groups, the lack of significant differences in the level of previous knowledge and skills formation was checked. In the general group I, the group CG1 included 107 students, the second control group CG2 – 103 people. Experimental group (EG) was 111 people.

Students of the general group II were divided in the same way into 3 groups: two control (CG1, CG2) and one experimental (EG). Thus, the group CG1 included 98 students, the second control group CG2 – 117 students and the experimental group – 106 students. To exclude the subjective influence of the experimenter and to create the same conditions for all participants of the experiment, the following measures were proposed and used: all experimental activities were carried out by teachers who

received clear instructions on the procedure and conditions for conducting the experiment; students who participated in the experiment also received single clear instructions; the use of computer technology was organized in such a way as to disable the teacher's influence on the course of the experiment, and with the help of the calculation automation to objectively evaluate the results of the experiment.

Given the goals of training (social order) and personal qualities of the subjects of the educational process as the basis of the long-term experience of the system of training (methods, means, forms and methods of training), COE of TT will become an effective factor which not only won't bring negative consequences, including harm to the participants of the educational process, but logically, as one of the necessary effective components, will fit into the traditional system of training. The value of COE of TT is confirmed by the formation of perspectives that can not be realized under the conditions of the traditional EE. Means and forms of training integrated into the COE of TT must be didactically substantiated and satisfy the requirements of traditional means and forms of study; their application should be more effective for the presentation of the training material.

The developed COE of TT project in the higher education establishment is being introduced into the system of professional training of teachers under the conditions of informational and educational environment (IEE) and is implemented as a continuous pedagogical process. Its implementation involves the use of a complex of pedagogical influences and is implemented through an algorithm that describes the process of phased mastery of students by types of pedagogical activities – educational, disciplinary, organizational, informational and research – during the study of the integrated educational-methodical complex (IEMC) "Theoretical and methodological principles of pedagogical training of teachers ", selective discipline" Methodology of organizing professional activity of a teacher in an innovative educational environment "and pedagogical practices.

The expediency of the introduction of cloud technologies (CT) in the process of professional training of teachers is proved: the increase of visibility, accessibility and comprehensiveness of graphic, sign, mathematical models is taking place; improvement of visualization of objects in the content of study; obtaining higher, than traditional approaches, learning outcomes.

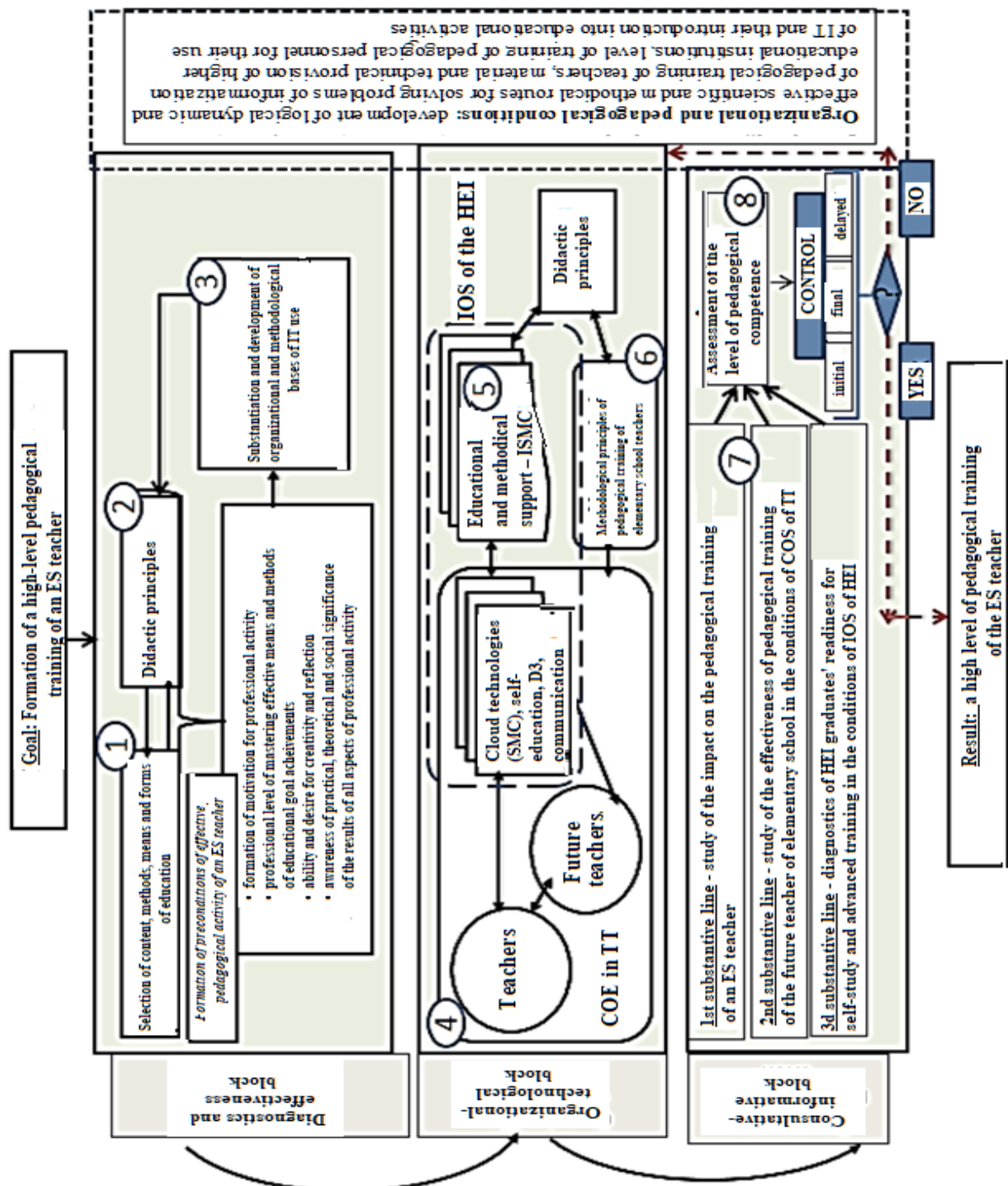
Organizational conditions for professional training of teachers in the conditions of informational and educational environment of a university are a system of interconnected IT tools, software tools of cloud services designed to ensure openness and accessibility of selection and modification of educational management tools; Diagnosing and controlling education at all stages with a view to its possible adjustment (application of personality-oriented approach); multilevel and differentiated approaches in training with the possibility of continuous on-line and off-line assistance; flexibility of the training organization – through the independent decision-making on the sequence of actions, time, training strategy, etc.; ensuring reliability, comprehensibility of the environment as a holistic and open electronic

space; free access to educational and methodological materials and means of support of pedagogical activity, intended to improve the process of professional training; systematization of theoretical materials on pedagogics; establishment of continuous connections of theoretical training with practical activity; organic combination with traditional pedagogical technologies; supplementing traditional system of means and forms of education; modeling and demonstration of phenomena that can not be observed in the educational environment.

Pedagogical conditions of professional training of teachers in the conditions of informational and educational environment of higher educational institutions are directed to ensuring the purposefulness of COE of TT; awareness of the participants of the educational process of COE of TT, the goals of its design and its individual components; awareness of participants of the educational process of the cloud technologies operation, their peculiarities in professional training; adaptability of the learning process; stimulation of cognitive activity aimed at achieving the goal; increase of IT competence of the university teachers; formation of motivation of educational and cognitive activity; formation of awareness of the need for knowledge; ensuring individualization of the learning process; application of personality-oriented approach; formation of cognition – the ability to present educational material that promotes the stimulation of internal mental processes (process of problem solving, memory, speech processes, mental activity, etc.); creativity; ability and motivation to independently search and select materials necessary for obtaining knowledge; a high level of pedagogical efficiency, determined by the mobility and multifunctionality of IT.

The above mentioned allowed to create a model of teacher training system in the conditions of the informational and educational environment of the higher educational institutions (IEE of Higher Educational Institution) (pic. 1) [3].

Conceptually-content block necessarily involves the formation of prerequisites for effective pedagogical activity of teachers: the formation of motivation to professional activity; professional level of mastering effective means and methods of educational goals achievement; ability and desire for creativity and reflection; awareness of practical, theoretical and social significance of all aspects of professional activity results. The mentioned component is dynamic and one that, depending on the organization and functional purpose, "Theoretical and methodical principles of pedagogical training of teachers" (IEMC), its content filling, is constantly changing. The block includes such modules.



Picture. 1. Model of the system of professional training of teachers in conditions IEE of HEI.

1. the selection of content, tools, methods, forms, components, criteria and performance indicators (in picture 1, module 1) – the inclusion of pedagogical forms and methods of interactive-reflexive direction: business games, training, situational modeling, creation of conditions of reality, pedagogical counseling, dialogues, discussions; a combination of controls and self-control, assessment of students' learning achievements and self-assessment of their own results. Content filling:

technical environment (personal computers, tablets, computer audiences); software environment (application software, Internet); subject environment (model fragments of pedagogical activity, IEMC, cloud technologies); methodical environment (instructions, methodical recommendations, algorithms of interactive interaction of teachers and students, etc.).

In the development of the Integrated Educational-Methodical Complex (IEMC) "Theoretical and Methodical Principles of Pedagogical Training of Teachers" a compulsory condition was the compliance with the didactic principles (pic.1, module 2): focus on individualization; differentiated approach; development of dynamics; relevance of the content; continuous communication with the reform of the primary education system; complexity of the content of methodical work; attraction of active forms, methods and means of action; scientificness and accessibility; integrity, systematic, practical orientation of the content.

2. Substantiation and development of organizational and methodological bases of using IT (pic. 1, module 3) – the process is dynamic and continuous, organized and implemented on the following principles: preservation and development of creative potential of each person; focus on self-determination of personality; a teacher's readiness for effective professional activity in changing social conditions; readiness of a teacher to apprehend new pedagogical issues and find solutions, inclusion of cloud technologies. The use and implementation of cloud technologies provides accessibility of electronic educational resources for the participants of the educational process, which make up meaningful content of the learning environment, and also improves the processes of creating and supplying educational services. This creates a personally oriented informational and educational environment of a higher educational institution – an open innovative integrated learning environment, in which the formation of the IT infrastructure of higher educational institutions is ensured, taking into account personal needs and conditions of the participants in the educational process.

Organizational and technological unit. The fundamental component of this block is the informational and educational environment of the university, which includes interconnected modules.

3. The cloud-oriented environment of professional training of teachers (PTT) (picture 1, module 4), the main factor in the formation of which was the statement that CT is a significant factor in the impact on the continuity of education, generating relevant characteristics of continuity of professional training of teachers: inclusion of innovative components to its content on all stages of training (in all directions), which are formed by changing requirements to personal and general qualities of a modern competitive teacher; deepening the study of both theoretical and practical components of training at each subsequent stage of training; the formation of additional skills and abilities aimed at using IT, with increasing their level at each subsequent stage of training. In COE of TT, the distribution of educational and teaching materials of pedagogical disciplines in the content of ISMC is corrected and put into

the "cloud" by the participants of the educational process – teachers and students. Their content corresponds to the observance of the previously outlined principles of professional training of the future teacher.

4. Educational and methodological support of ISMC "Theoretical and methodological principles of pedagogical training of teachers " (pic.1, module 5): curricula and programs on pedagogical disciplines ("Introduction to specialty"; "History of pedagogy"; "Fundamentals of pedagogy"; Didactics", "Theory and methods of education" "Pedagogical skills", "Organization and management in primary education (school education)", "Fundamentals of pedagogical research", "Pedagogical technologies in elementary school", "Fundamentals of inclusive pedagogy", "Gender pedagogy"; "Preventive pedagogics "(Access mode: <https://www.dropbox.com/home/Teachers/educational-methodical-complexes>; study guides (printed and electronic versions); methodical recommendations for classes; tasks for independent work; tests; tests on pedagogical disciplines). The quality of TT to a certain extent determines the teaching and methodological support of the university, which is a set of teaching aids and technologies of their use, which is projected by a teacher in order to organize teaching and professional activities of students and teachers (both in the classroom as well as non-auditory, both in the group and independently).

An integral typification of the tasks of the ISMC shows that the primary features are: definition of the essence of the components of modern pedagogy as a science; demonstration of main components of the theory of professional training of universities and on this basis the training of future teachers; use the obtained theoretical knowledge in solving practical problems in elementary school; acquaint students with innovative trends in pedagogical theory and practice; development of professional and methodical skills of students in the process of performing practical work; formation of the ability to work out special scientific and methodical literature, which is a source and means of continuous improvement of professional level; orientation of future teachers on the development of creativity and creative pursuits during practice in elementary school.

5. Methodological approaches to constructing a system of training as a holistic open environment with a definite structure and dynamic content (Pic. 1, module 6): the use of IT in the professional training of future teachers becomes dual: firstly, the creative approach of HEI teachers significantly stimulates mental activity of students, reveals in future teachers the quality of a creative person, deepens the motivation of their professional activity; and secondly, the teacher, who was the subject of the creative learning environment in the university, becomes capable of its successful implementation in pedagogical practice at school. One of the important tasks of the system of professional training of teachers in the conditions of the informational and educational environment of HEI is the generation of the ability to design a holistic authentic teaching and methodological support, the use of which will allow him/her and students to build an individual trajectory of training and a model of dynamic formation of content of educational disciplines.

1. The content filling and the purpose of the diagnostic-result block are used as a means of development and implementation adjustment and confirmation of theoretical and methodological concepts of the research problem (Pic. 1, module 7).

2. Evaluation of pedagogical competence level (Pic. 1, module 8): the functional of this module is revealed in that the modeling of the teacher training system in the conditions of IES of HEI was carried out, taking into account the need for the implementation of organizational and pedagogical conditions that form both human and professionally directed pedagogical qualities of the future teacher personality: content filling (content) of the ISMC meets the requirements, determined on the basis of an analytical review of pedagogical activity of teachers; structuring of the content of the ISMC and the content of the author's COE TT ensures, on the one hand, the complete independence of each discipline, and on the other hand, the continuity, integrity and systematicity of the through-implementation of CT.

The organization of the educational and disciplinary process in the HEI with the use of CT provides continuous availability of teaching materials for students with different levels of initial IT training: a clear, "friendly" interface of software tools, the simplicity of IT tools application. All components of the IEMC content contain professionally significant knowledge and are aimed at providing a high level of pedagogical competence. Assessment of the level of pedagogical competence provides the formation of perspective lines of pedagogical development of each individual student, assistance in achieving higher level through self-learning: possibility of effective management of the educational process is expected – through the implementation of initial, final and delayed control; orientation framework for learning activities is being created, promoting reflection and self-learning – based on the results of monitoring the level of IT competencies, future teachers are given the opportunity to "return" to the COE of HEI (the position "yes" and "no" as a result of the survey), namely the COE in TT with the perspective of continuous and constant use of the IEMC to correct it both during the studies in higher education institutions and in future professional activities.

Using COE in TT, optimal prerequisites for the continuous and logical formation of an innovative system for the training of future teachers are being created: the teacher-inventor, the teacher-modernizer and the teacher-professional. The purpose of the project was to focus on improving the content and structuring in teaching pedagogical disciplines in higher educational institutions to substantiate the systematic organization of training teachers as competitive professionals. The professional training of a competitive teacher management in the conditions of IOS becomes effective if carried out in HEIs on the basis of continuous research of the world labor market and educational services, results of pedagogical monitoring at all stages of the formation of a modern specialist qualities. Professional training of a competitive teacher under the conditions of the IOS of HEI is becoming effective if, for the purpose of necessary adjustments and changes, it will be continuously evaluated and measured

according to well-considered criteria and indicators allowing the most complete and reliable assessment of the process quality.

The first content block line is the study of influence on the professional pedagogical training of competitive teachers of system logic, integrity and content continuity for the integration of components that reveal a general, special, personal and disciplinary direction of the IEMC.

The second content line is the study of the effectiveness of the professional training system of a future teacher as a professionally directed open system, the essence of which is the formation of valuable educational references for the future teachers in order to qualitatively carry out their professional activities.

The third line of the block was the diagnosis of the readiness of the HEI graduate to self-study and qualification improvement under the conditions of the COE of HEIs. The pedagogical experiment was used as a means of development and implementation adjustment and confirmation of theoretical and methodological concepts on the research issue.

The purpose of experimental verification was to identify the effectiveness of the proposed model of the professional training system under the conditions of the COE of the HEI, which contains conceptual-content, organizational-technological and diagnostic-productive units.

In accordance with the purpose of the experiment, the following objectives were formulated: to determine the criteria for the effectiveness of the developed model of the professional training system under the conditions of the COE of the HEI; find out the initial condition of the subjects of the experiment; to check the effectiveness of training of the proposed model in the process of studying pedagogical disciplines by comparing the final indicators of selected criteria with the input; determine the factors influencing the effectiveness of learning. As indicators of teacher's competitiveness we identified the following components of pedagogical competence: value-motivational; cognitive; active; informational and technological.

The basis of the value-motivational indicator is made up by the formation of the teacher's directive to the positive competition in the future professional activity, which manifests itself in confidence in the personal potential, readiness and striving for success, value attitude to professional activity – in motivation to assess their own competitiveness, to achieve success in future school activities.

Cognitive indicator determines the degree of opportunities for professional self-realization of a teacher through the development of abilities to self-examination, self-evaluation, reflection, knowledge of own strengths and weaknesses, awareness of personality abilities and disadvantages, determines readiness for self-education, self-improvement, creative pedagogical activity. This indicator includes the knowledge and skills that characterize the ability to think through the information, the qualitative performance of professional pedagogical activities on the basis of knowledge gained, or the ability to use knowledge in changing conditions of education informatization.

The activity indicator is revealed in personal qualities of the teacher and is

characterized by skills and abilities to show intuitive, subconscious activity, to establish an appropriate interconnection and mutual understanding with children and parents, to construct a positive interaction, achieve the set pedagogical goals, ability to reveal creative potential of students, etc.

Informational technology indicator characterizes the potential preparedness of a teacher to perform professional activities in the conditions of informational society through conscious understanding and knowledge of nature, role and capabilities of IT in personal and professional development, self-study and pedagogical activity; awareness of their ability to support effective development of creativity and innovation; the ability to develop, collect and process teaching materials and use them in their professional activities in accordance with the innovative educational environment; the ability to access, search and use of Internet services, the ability to use electronic educational resources, etc.

Thus, the level of formation of a competitive personality of a teacher as a HEI graduate is ensured by implementation of a complex of socio-psychological, pedagogical, organizational, material and technical conditions that are aimed at the formation of an innovative educational environment; stimulating self-improvement of personality of the HEI graduate, his/her self-transformation, ensuring the subjective position of students in the educational process, enhancing creative nature of their activity, development of incentive motivation to study.

So, as criteria of evaluation of the investigated quality of teachers formation, the following components were highlighted: value-motivational; cognitive; active; informational and technological, each of which has its own indicators. The experiment focused on the distinguished by scientists main indicators of pedagogical competence of a teacher: personal qualities, especially transformational and psychological; awareness of the role of a teacher in educating a citizen; continuous improvement of general and professional cultures; search activity of a teacher; mastering of pedagogical research methods; designing own pedagogical experience; effectiveness of the educational process; active pedagogical activity, aimed at transforming the personality of a student and a teacher. In accordance with the distinguished components and their indicators, four levels of competence of future teachers were determined: initial, middle, sufficient, high (creative).

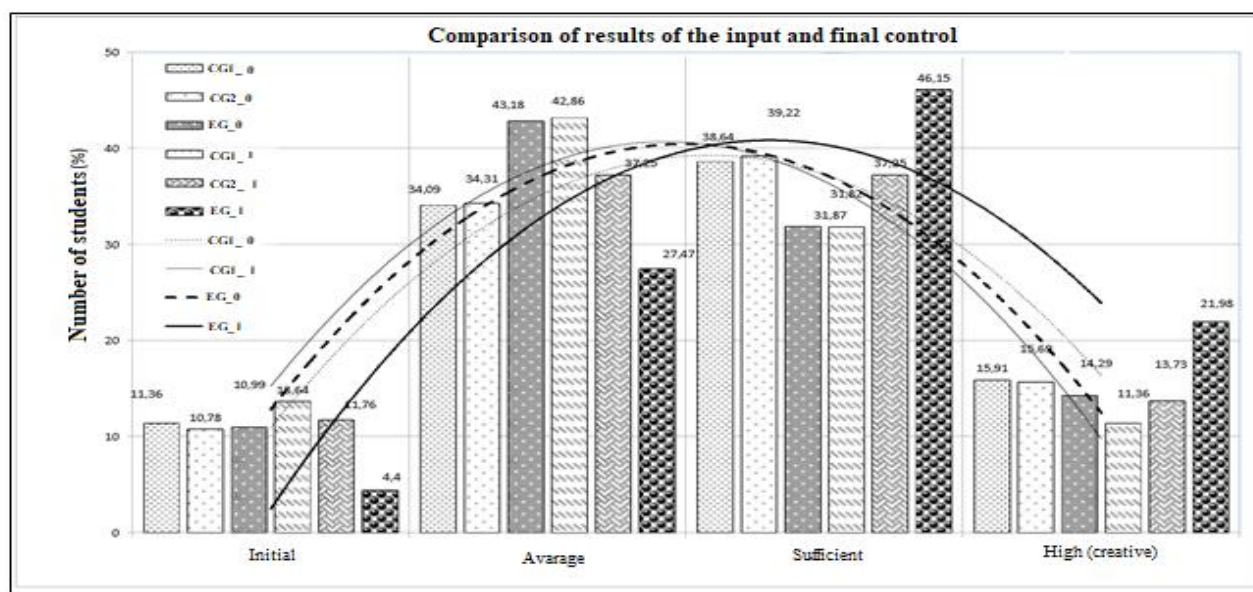
To test the fact that the groups under consideration do not differ significantly among themselves, a criterion was used χ^2 . Additionally, using the spreadsheet data processing package Microsoft Excel, dispersion was calculated σ^2 samples and values of T Student's criterion for $\alpha = 0,05$. With the help of this method the hypothesis about the proximity of mathematical expectations for the samples was tested (zero hypothesis – mathematical expectations for the samples coincide, alternative – no). Pearson correlation coefficients for the pairs of samples CG1-CG2, CG1-EG, CG2-CG were also calculated.

At the stage of the experiment there was collected information on the levels of the previous formation of pedagogical competence of students of experimental and

control groups. Statistical testing of hypotheses allowed us to conclude that the data obtained during the experiment, in general, do not contradict the hypotheses regarding the absence of statistically significant differences in the groups according to the chosen indicator.

The data obtained during the confirmatory experiment are inputs for the evaluation of the impact of the application of the experimental model of a teacher training system in the conditions of the IOS of the HEI on the level of formation of pedagogical competence. The results of the final control (testing and diagnostic tests), as well as the results of the delayed control, showed a significant positive impact of the developed model of the TT system of future teachers in the conditions of IOS of the HEI. The obtained results of the final control are presented in pic. 2 and pic. 3.

The results of the final control indicate the effectiveness of training on the proposed model. Thus, the number of EG I students in the experimental group with a high level of formation of pedagogical competence increased by almost 8%, and with sufficient – by 15%. According to the results obtained by students from the first control group, the indicator of high pedagogical competence decreased by 7%, and sufficient – by 5%, while in the second control group the number of students with high and sufficient levels decreased by almost 2%. The number of students of EG II in the experimental group with a high level of formation of pedagogical competence increased by almost 9%, and with sufficient – by 13%.



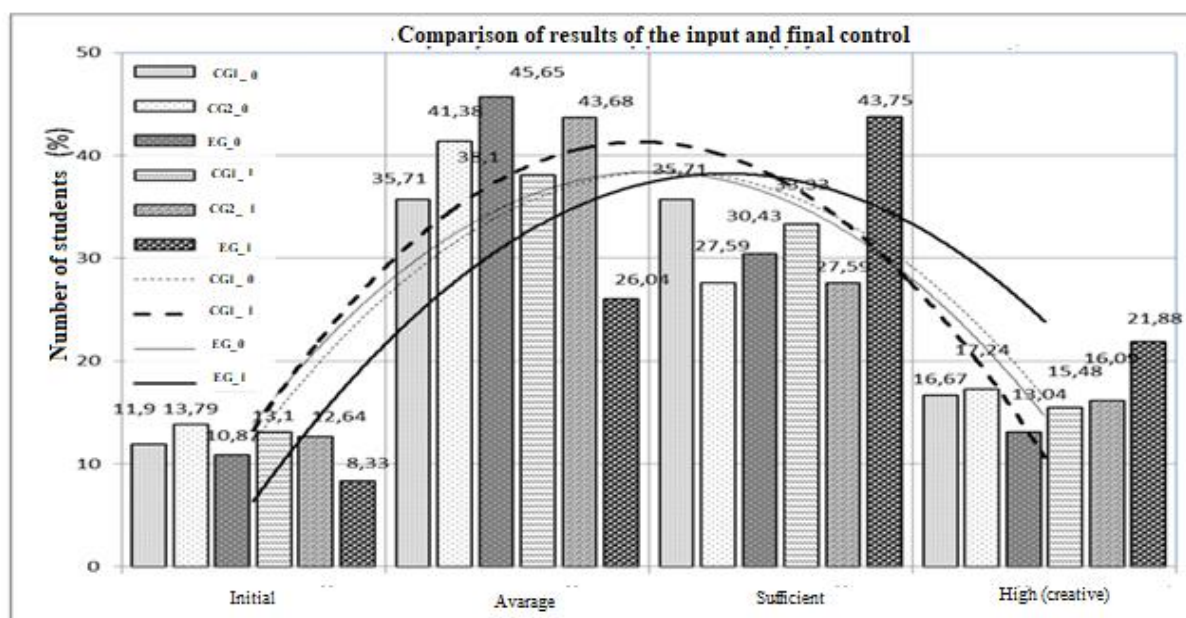
Pic. 2. Distribution of the levels of pedagogical competence formation of control and experimental groups students (for EG 1).

In pic. 2 the following marking is used: CG 1_0 – data of input control for group CG1; CG 2_0 – data of input control for group CG2; EG_0 – input control data for the EG group; CG 1_1 – data of final control for group CG1; CG 2_1 – data of final control for group CG 2; EG_1 – data of the final control for the group EG. Trend lines (approximation distribution curves built as polynomials of the second degree using the

least squares method) are constructed for data CG1_0, CG1_1 (thin lines) and EG_0, EG_1 (bold lines).

Differences between the students distributions by the level of pedagogical competence is quite clearly seen in comparison of ogives distributions (trend lines) for the data of one of the CG and EG. According to the results obtained in the first control group, the indicator of high level of knowledge decreased by 1%, and sufficient – by 2%. In the second control group, the indicator of sufficient level of knowledge remained unchanged, while the high one dropped by 1%.

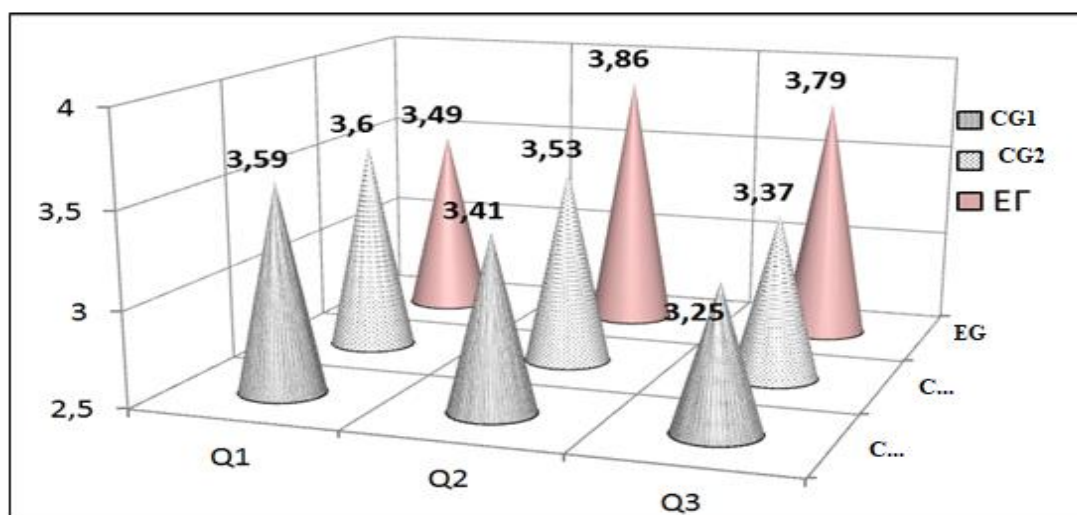
Usually this is normal for the traditional organization of training in the system of higher education and such differences, as shown by the results of statistical analysis of input data, are within the measurement error. The ogives of the student distribution by success groups before and after training practically coincide. Exposition of the results of experimental training in Pic. 2 makes it possible to state that the maximum distribution of students by the learning achievement groups, as mentioned above, has essentially shifted to a high level.



Pic. 3. Distribution of the levels of pedagogical competence formation of control and experimental groups students (for EG 2)

This is also confirmed by the results of statistical processing of data. In Pic. 3. the following marking is used: CG1_0 – data of input control for group CG1; CG 2_0 – data of input control for group CG 2; EG_0 – input control data for the EG group; CG 1_1 – data of final control for group CG1; CG 2_1 – data of final control for group CG2; EG_1 – data of the final control for the group EG. Graphically, the results of the initial, final and delayed control are shown in Pic. 5 and 6. The following criteria values were obtained for EG 1: $\chi^2_{12}=5,31$ (CG1 and CG2); $\chi^2_{13} 12,97$ (CG1 and EG); $\chi^2_{23}=9,85$ (CG2 and EG). The critical value for the three degrees of fluency at the level of significance $\alpha = 0.05$ equals 7.815.

Since the statistics value is χ^2_{13} equals 12,97 and χ^2_{23} equal to 9.85, which is more than the critical value of 7,815, then according to the decision making rules, the results give grounds for the rejection of the null hypothesis and the adoption of an alternative hypothesis, according to which the application of the developed model of the system of professional training of teachers in the conditions of IOS of HEI positively influences the level of formation of the pedagogical competence of students of EG; differences in the level of students' knowledge formation in EG and CG are statistically significant.

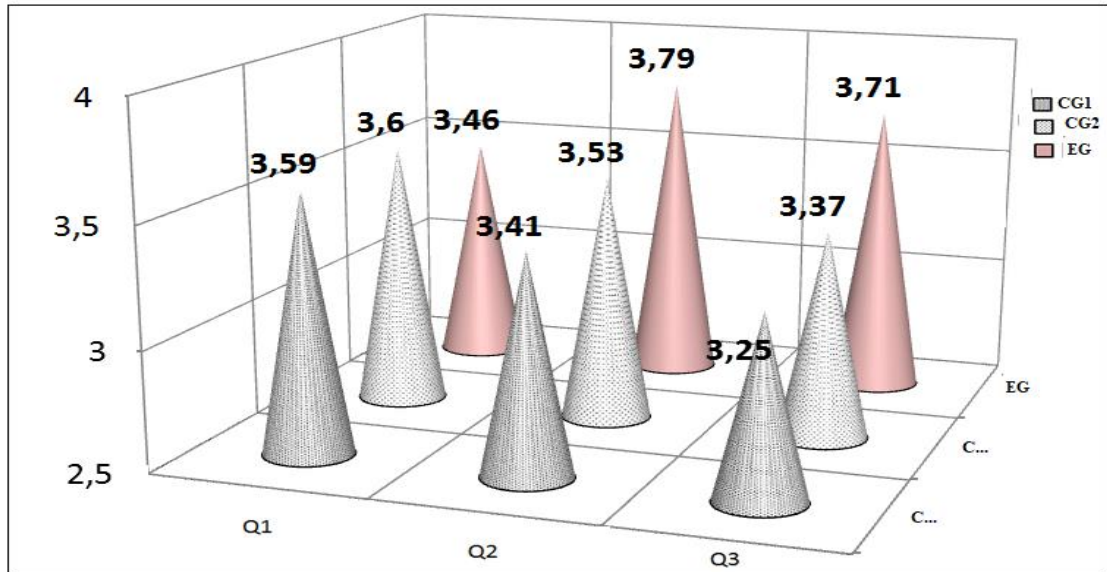


Pic. 4. Comparative diagram of results of initial, final and delayed control (EGI).

Since the value χ^2_{12} is equal to 5.31, which is less than the critical value of 7.815, the obtained results indicate that there are no significant differences in the level of pedagogical competence of the students of the two control groups, EG I.

For EG 2, the following criteria values were obtained: $\chi^2_{12}=1,02$ (CG1 та CG2); $\chi^2_{13}=8,45$ (CG 1 та EG); $\chi^2_{23}=10,8$ (CG2 та EG). Critical value for the three degrees of fluency at the level of significance $\alpha = 0,05$ equals 7,815.

Since the values of the observed statistics χ^2_{13} and χ^2_{23} are respectively 8.45; 10.08; which is more of the critical value of 7,815, then according to the rules of decision-making, the results give grounds for rejecting the null hypothesis and acceptance of an alternative hypothesis, according to which the application of the developed model of the professional training of teachers system in the conditions of the information-educational environment of a higher educational establishment positively affects the level of knowledge formation and skills of students of the experimental group; Differences in the level of formation of students' pedagogical competence in experimental and control groups are statistically significant. Consequently, the pedagogical experiment confirmed the hypothesis of the effectiveness of the developed professional training of teachers model and in the conditions of the informational and educational environment of the HEI.



Pic. 5. Comparative chart of the results of initial, final and delayed control (EG2)

In accordance with the goals and objectives of the study the theoretical generalization and practical solution of the scientific issue of theoretical and methodical principles substantiation of professional training of teachers in the conditions of the informational and educational environment of the higher educational institution, taking into account practical needs of teachers and the requirements of society for the organization of educational process, is carried out. In the course of the study, the goal was achieved, all tasks were completed and the following main results were obtained.

An analysis of the essence of the main definitions of the research issue and clarification of the concept and terminology apparatus shows that the definition of pedagogical concepts and terms assumes the possibility of using their big variety, which is based on the application of various scientific approaches and positions – the term "pedagogy" is used in several ways: in understanding of pedagogical science; art; system of activity, which is projected in educational materials, methods, recommendations, installations. The term "information technology" means, on the one hand: the development, design and production of computers, peripheral devices and an element base for them, network equipment and software, and, on the other hand – their application in systems of different function for the purpose of storage, transformation, protection, processing, transmission and reception of information. Cloud technologies are electronic resources that provide access to electronic resources and software applications as on-line services for Internet users.

Studying the state of theoretical and methodological foundations research of professional training of teachers in the conditions of the informational and educational environment of a higher educational institution in pedagogical, scientific-methodical literature and pedagogical practice has made it possible to find out that intensive,

dynamic and innovative development of Ukraine becomes probable due to awareness of the importance of ICT education for the subjects of the educational process, their importance in the formation of professional competences of teachers; means, methods and forms of training update with the purpose of qualitative preparation of students for life activities in the conditions of informatization. The results of the empirical analysis of the state of an issue research pointed out that nowadays, in the professional activity of a modern teacher, it is necessary to search for non-standard ways of solving pedagogical tasks related to the education and upbringing of students, which can not be solved by traditional ways and approaches. A detailed analysis of the results of theoretical scientific developments made it possible to find out a number of contradictions that occur in the professional training of a modern teacher, in particular the contradictions between the need for training of a competitive teacher, the pedagogical activity and the professional level of which correspond to the principles, norms and requirements of the informational high-tech society and the lack of IT-oriented pedagogical educational environment focused on his/her professional training.

An analysis of the current state of professional training of teachers, taking into account the application of cloud technologies in HEIs, pointing out the need of finding innovative approaches to its organization and support with the purpose of: development of students' ability to independently identify and solve pedagogical problems, modeling og developing and creative situations, defining individual trajectories for the development of students – in accordance with their personal qualities, the search for innovative ways of transition from patterns and traditions to the organization of educational excellence in work; development of mechanisms of professional self-improvement, etc.

In the process of distinguishing theoretical and methodical principles of pedagogical preparation of teachers in the conditions of informational and educational environment of a higher educational institution, it was found out that the result of professional training depends on the organizational and pedagogical conditions of the COE in TT, which provide the implementation of its concept, give its structure a systemic and logical character, provide the formation of knowledge, skills and competencies of a competitive teacher. Organizational-pedagogical conditions is the existence of a system of interrelated IT tools, software tools of cloud services, designed to ensure the openness and accessibility of the selection and modification of educational management tools; interactive learning organization; diagnostics and control of training at all stages with a view to its possible adjustment (application of personality-oriented approach); feedback; multilevel and differentiated approaches in training with the possibility of continuous on-line and off-line assistance; the flexibility of training organization.

The main directions and factors of the formation of the informational and educational environment of the higher educational institution are: the improvement of the educational environment of the HEI and the development of an open, multidimensional dynamic real space that provides interaction and cooperation of the

subjects of the educational and disciplinary process (EDP), development of personal qualities of teachers and students in the process of resolving pedagogical issues. Cloud technologies are seen as one of the most promising means of creating and updating the training and teaching materials base. CT prospects suggest that, unlike traditional, teaching and methodological support, developed under the conditions of COE of TT, it will be open and dynamic, elementary changeable and responsive to a wide range of teachers with different levels of IT competence.

There has been developed a model of the system of professional training of teachers in the conditions of the COE of the higher educational institution, which contains the following blocks: conceptual-content, which necessarily involves the formation of prerequisites for effective pedagogical activity; organizational and technological; diagnostic and effective. Involvement and implementation of the COE of TT in the IOS of higher educational establishments testifies that one of the most effective forms of using IT opportunities in the professional training of future teachers is the inclusion of their varieties in all types of activities of a teacher: communicational, organizational, educational and disciplinary. The didactic significance of the COE of TT in increasing the effectiveness of teaching is dependent on logical application and determination of the place of rational approaches in choosing CT. The experimental checkup indicated the effectiveness of the developed model, which was attended by students of experimental groups, since its use made it possible to improve the quality of students' pedagogical knowledge, to form independent work skills and to increase the level of professional motivation.

The analysis of the results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the developed model of professional training of teachers in the conditions of informational and educational environment of the HEI. The conducted research does not exhaust all tasks concerning professional training of teachers. An issue of application of CT at school requires further research in order to support the continuity of the educational process, in the system of postgraduate education of teachers, etc.

References

1. Bahmat N.V. Method of professional activity organization of a teacher in the conditions of innovative educational environment: teaching method. manual // Kamyans-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Kamyans-Podilsky: Printing service, 2016. 88 p.

2. Bahmat N.V Organization of industrial practice in residential institutions: educational manual // Kamyans-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Kamyans-Podilsky: PP Buynitsky OA, 2015. 92 p.

3. Bakhmat N. V. Theoretical and methodological principles of pedagogical training of primary school teachers in terms of information-educational environment of higher education institution: author's abstract. dis. for obtaining sciences. Degree of Dr. of Ped. Sciences: special 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" ; National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv, 2017. 44 p.

4. Bikov V. Y. Technologies of cloud computing, ICT outsourcing and new functions of ICT subdivisions of educational institutions and scientific institutions [Electronic resource] // Informational technologies in education. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/251.

5. Gurevich R. S., Kademiya M. Y., Kozyar M. M. Informational and communicational technologies in vocational education ; ed.by Corresponding Member of National Academy of Sciences of Ukraine R. S. Gurevich. Vinnitsa : Company Glider, 2012. 506 p.

6. Zhaldak M.I. The use of a computer in the educational process should be pedagogically balanced and appropriate // Computer in school and family. 2011. No. 3. P. 3-12.

7. Kartashova L. A. Formation of IT readiness as a new qualitative characteristic of teachers of social and humanitarian disciplines // Pedagogical discourse: Sb. sciences jobs / goal Ed. I. M. Shorobura. Khmelnytsky: KhGPA, 2010. Vip. 8. P. 90-97.

8. Kartashova L. A., Bakhmat N. V., Plish I.V. Development of teacher's digital competency in terms of information and educational environment of a secondary education establishment [Electronic resource] // Information Technologies and Learning Tools. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2543>.

9. Kolomiets A.M., Theoretical and methodological foundations of informational culture formation of the future teacher of elementary school: author's abstract. dis. for obtaining sciences. Degree of Dr. of Ped. Sciences: special 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» ; Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adult Education. Kyiv, 2008. 44 p.

10. Morse N.V., Kuzminskaya O.G. Cloud computing in education: experience and prospects of implementation // Informatics and Information Technologies in Educational Institutions. 2012. No. 1 (37). P. 109-115.



**Карташова Любов,
Гуржій Андрій,
Пліш Ірина**

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ – ОСНОВА ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Розвиток суспільства останніми роками виокремлює цифрові технології (ЦТ) в основоположний інструмент управління практично всіма галузями суспільства: промисловістю, сільським господарством, освітою тощо. Що, у свою чергу, формує нові тенденції, які реалізуються в галузевих технологіях. Адже нині громадськість живе в світі миттєвого цифрового спілкування і такого ж миттєвого зворотного зв'язку – тобто технічна сутність взаємозв'язків

змінилася назавжди, відповідно термін реагування має бути так само досить оперативним, інакше очікуваний результат може бути не досягнутим або зовсім відрізнятись від нього.

Розглядаючи термін «цифрова трансформація», враховуємо позицію європейських дослідників, які висловлюють застереження про те, що останнім часом він досить потужно розкривається і йому загрожує небезпека стати розмитим за змістом. Це можна пояснити тим, що він стає використовуваним майже для всього, що пов'язано з новим світом, орієнтованим на соціальні медіа, які використовують інформаційні технології (ІТ) [6].

Отже, технологічний вибух, який відбувається протягом останніх 20 років, змінює все: підприємництво, промисловість, освіту, сільське господарство, будівництво, транспорт тощо. Протягом першого десятиліття цей процес відбувалося досить повільно, але з часом він стає все швидшим, особливо така тенденція спостерігається за останні 5 років. Дослідники називають його хвилиною цифрового підприємництва [7].

Сьогодні всі співпрацюють в більшій мірі, ніж раніше, використовуючи нові технології для роботи в командах, в різних регіонах і в режимі реального часу. Крім того, представники нового покоління стають все більш досвідченими у використанні всіх наявних технологічних інструментів і вимагають більшої свободи в управлінні особистою діяльністю. Згідно з недавнім опитуванням, проведеним компанією Teknion [6]:

- 88% компаній пропонують своїм співробітникам персональні пристрої, такі як смартфони і планшети тощо;
- 90 % компаній планують збільшити свої інвестиції в технології, що забезпечують підвищення продуктивності, такі як голосова активація і складні відеоконференції,
- до 2015 р. програми мобільності на робочих місцях вже приносили кінцеву економію до 30%.

Отже, цифрова трансформація, створення цифрового простору та цифрових робочих місць – це досить глибокі теми, які потребують ретельного огляду.

Вивчаючи ці процеси, дослідники бізнес-школи IMD (Швейцарія) застосовують термін «цифровий вихор» (Digital Vortex), щоб показати, як, на перший погляд, невеликі, іноді непомітні зміни, набираючи «вихрову» швидкість, перетворюються на величезні світові трансформації [3]:

- відкриваються нові можливості, яких не існувало;
- народжуються знання та інформація, яких не було;
- з'являються бізнес-моделі, які навіть не можна було уявити.

Отже, «вихор цифровізації» трансформує суспільне життя – оцифровування процесів та предметів надають сильного поштовху розвитку всіх галузей, адже для підприємств відкривається безліч можливостей, зокрема в оперуванні великими обсягами інформації. Для освітньої галузі постає проблема:

які і яким чином означені процеси привнесуть відповідні прерогативи для системи освіти.

Так само виявлено реальні проблеми в проектуванні цифрового робочого місця в освіті. Багато закладів освіти вже інвестують в технології та методики підвищення результативності освіти та якості навчання, але вони недостатньо інтегрують її із додатками, які використовуються закладом, педагогами та учнями (студентами). Із досвіду можна припустити, що багатьом із них не вистачає ІТ-інфраструктури – автентичного цифрового простору, цифрових робочих місць.

Отже, освіта України потребує кардинальних трансформацій, як інституція, котра, здебільшого, продовжує існувати майже на тих самих традиціях та підходах, що кількадесят років тому.

Це призводить до того, що сучасні учні, які вміють користуватися гаджетами, не вмотивовані навчатися на застарілих методиках, вони втрачають інтерес до дисциплін та не мають бажання пізнавати та досліджувати. Це одна із причин, що вказує чому в умовах цифровізації освітяни зобов'язані; збільшувати рівень та якість знань, формувати інноваційні навички та компетентності; вміти: навчати вчитись, вільно спілкуватись іноземними мовами, будувати індивідуальні траєкторії навчання для кожного учня, вводити нові спеціалізовані дисципліни, готувати учнів до професій майбутнього та одночасно зробити освітній процес цікавим та захопливим.

Саме тому, враховуючи невідворотність подальшої цифровізації як глобального та національного явища, вбачається, що реформування системи освіти України має відбуватись з урахуванням потреб розвитку «цифрової» економіки, цифрового громадянства, інноваційного та креативного підприємництва, наукових можливостей, нових потреб України та світу.

Застосування ЦТ в освіті наразі є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу, адже використання ЦТ:

- має носити кросплатформений (наскрізний) характер – вони дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань;
- дозволяє зробити освітній процес мобільним, диференційованим та індивідуальним;
- відкриває для педагога нові можливості, дозволяючи разом з учнем отримувати задоволення від захоплюючого процесу спілкування та пізнання;
- дозволяє педагогу автоматизувати більшу частину своєї діяльності, вивільняючи час на пошук, спілкування, особистісно зорієнтовану роботу з учнями, уможливує отримання миттєвого зворотного зв'язку, покращує ефективність управління освітнім процесом.

Утім, неперервні авторські наукові розвідки та аналітичні дослідження дозволяють зробити припущення, що наразі в Україні ще не створено чіткого, системного бачення та стратегії цифровізації освіти. На жаль, ЦТ не є

пріоритетним напрямом в новому законі «Про освіту», чіткого та глобального окреслення їх позицій в концептуальних засадах реформування «Нової української школи» теж не виявлено.

Щодо національних ІТ-проектів та програм, слід погодитись із висновками науковців в тому, що, ті, «які були реалізовано в середній освіті за останні 20 років, вони були непослідовними, носили клаптиковий характер, закривались зі зміною влади, навіть якщо вони були обґрунтованими [5].

Необхідно відмітити, що про цифрову трансформацію людство повсюдно повідомляє вже більше 20-ти років поспіль, проте, про цифровізацію освіти, як незворотній динамічний процес, мова стала йти лиш нині. Перш за все, така потреба породилась тому, що цифрова трансформація структурно змінює не тільки ринок праці а і характер діяльності педагогів.

Відповідно, бачиться, що, поруч з інвестиціями в технології, система освіти України потребує інвестицій формування цифрових компетентностей, щоб усі учасники освітнього процесу були підготовленими до цифрової дійсності та до цифрового майбутнього. Тобто, якщо говорити про потребу та необхідність нових цифрових компетентностей, то можна стверджувати, що останні роки вона спалахнула. Адже потужна цифрова економіка держави стає життєво важливою для інновацій, розвитку, появи нових робочих місць та конкурентоспроможності всіх галузей індустрії різних напрямів.

Часто педагоги помилково схильні думати, що учні самі набудуть цих компетентностей або їх слід формувати вдома. На жаль, нині, через розрив у цифровому поколінні, оскільки покоління Z стало першим, хто справді виріс в епоху смартфонів та соціальних медіа, ні батьки, ні вчителі не знають, як адекватно забезпечити молодь таким форматом компетентностей.

Вже відомо, що учні занадто часто піддаються кібер-ризикам, таким як кібер-жорстокість, наркоманія, та булінг. Вони також можуть переймати шкідливі норми поведінки, які надалі впливають на їх здатність взаємодіяти з навколишнім світом. І хоча більшість молодих людей наштовхуються на означені виклики, проблематична ситуація посилюється для найбільш вразливих категорій. Вони, як правило, не тільки частіше піддаються ризику, але й натрапляють на найбільш важкі ефекти, як результат.

Виникає питання: якими компетентностями повинні характеризуватися сучасна молодь та як їх сформувати?

За таким досвідом вважаємо за необхідне звернутись до Європейської комісії, яка розробляє ініціативи для сприяння створенню Європейської освітньої зони, яка б дозволила всім молодим людям отримати найкращу освіту та навчання та знайти роботу по всій Європі [2].

Для всіх держава-членів Європейського Союзу (ЄС) спільним інтересом є використання всього потенціалу освіти та культури як рушійної сили для створення робочих місць, економічного зростання та поліпшення соціальної

згуртованості, а також засобом відчуття європейської ідентичності. Бачення, яке знаходиться в підґрунті цієї політики, полягає в тому, щоб в ЄС:

- навчання та викладання за кордоном стало нормою;
- навчальні центри визнавалися в усьому ЄС;
- знання двох мов, окрім рідної, було стандартним;
- кожен повинен мати доступ до якісної освіти, незалежно від соціально-економічного походження;
- всі громадяни повинні мати сильне відчуття своєї ідентичності як європейця, культурної спадщини Європи та її різноманітності.

Як ЄС працює над створенням Європейського простору освіти? У 2018р. комісія представила перший пакет заходів, спрямованих на: ключові компетентності для навчання протягом усього життя; цифрові навички; загальні цінності та інклюзивна освіта.

Свого часу (10 червня 2016 р.) Європейська Комісія опублікувала нову програму розвитку компетентностей для Європи, спільно працюючи над зміцненням людського капіталу, працевлаштування та конкурентоспроможності. У ній представлено низку дій та ініціатив із амбіцією подолати дефіцит цифрових компетентностей у Європі. Новий порядок денний має на меті покращити якість та актуальність формування цифрових компетентностей, зробити навички та кваліфікацію більш видимими та порівняними, а також просунути дослідження про цифрові компетентності та інформований вибір кар'єри.

Комісія прийняла «План дій щодо цифрової освіти», який включає 11 заходів щодо підтримки використання технологій та розвитку цифрових компетенцій в освіті [1]. План дій розподілено на основні три пріоритети, визначаючи заходи, що допоможуть державам-членам ЄС вирішити виклики та можливості освіти в цифрову епоху:

Пріоритет 1: Покращення використання цифрових технологій у навчанні та навчанні (дії 1-3).

Дія 1. Зв'язок у школах (підтримка впровадження широкосмугових мереж у школах) – підвищити поінформованість шкіл про переваги широкосмугового доступу та подолати цифровий розрив між країнами ЄС, до 2025 р. всі школи повинні мати доступ до гігабітного Інтернету (2025р.).

Дія 2. Інструмент саморефлексії SELFIE та схема наставництва для шкіл – підтримка шкіл із використанням цифрових технологій для викладання та навчання шляхом: пропонування будь-якій школі Європи можливість використовувати SELFIE (безкоштовний онлайн-інструмент саморефлексії щодо використання цифрових технологій), започаткування схеми наставництва для розширення інноваційної практики на основі ІКТ між школами на різних етапах інтеграції технологій (кінець 2020 р.).

Дія 3. Кваліфікація з цифровим підписом – буде розроблений загальний технічний підхід для видачі цифрових підписів кваліфікацій, як будуть

гарантувати, що сертифікати з однієї держави-члена ЄС можуть бути зрозумілі та правильно інтерпретовані в будь-якій іншій; підхід буде заснований на відкритих стандартах та інтегрований у платформу Europass, де можна зберігати та обмінюватися цифровими підписами кваліфікацій.

Пріоритет 2: Розвиток цифрових компетентностей та навичок (дії 4 – 8).

Дія 4. Центр вищої освіти – планується створення загальноєвропейської онлайн-платформи для підтримки закладів вищої освіти у використанні ЦТ для підвищення якості та актуальності навчання та викладання, сприяння інтернаціоналізації, підтримка співпрацю між закладами освіти по всій Європі. Платформа забезпечить заклади вищої освіти (ЗВО): матеріалами навчання викладачів з інноваційної педагогіки та дизайну навчальних програм; обмін матеріалами та передовим досвідом; змішане та цифрове навчання та змішана мобільність; співпрацю між ЗВО та роботодавцями (1 січня-28 лютого 2019 р.).

Дія 5. Відкрита освіта – сприяння розвитку цифрових компетентностей та відкритих наукових навичок у вищій освіті. Метою є залучення, інформування та навчання студентів ЗВО, викладачів, дослідників та працівників. Це дасть їм змогу спільно розробляти та створювати програми, які вирішують суспільні та технологічні проблеми. Спрямування на: громадянські науки, включаючи проектування, процеси розробки, збір, аналіз та передачу наукових даних (2019-2021 р.р.).

Дія 6. Тиждень коду ЄС у школах – заохотити більше початкових, середніх та професійно-технічних шкіл взяти участь у Тижні коду ЄС; це низовий рух, який проводять волонтери по всій Європі. Тиждень сприяє обчислювальному мисленню, кодуванню та творчому та критичному використанню цифрових технологій (щороку).

Дія 7. Кібербезпека в освіті (betterinternetforkids.eu) – спрямованість на підвищення обізнаності про ризики, з якими наштовхуються в Інтернеті, та підтримку розбудови потенціалу освітян у галузі безпеки в Інтернеті. Передбачаються дві ініціативи: загальноєвропейська кампанія з підвищення обізнаності щодо кіберкультури, яка сприятиме безпеці в Інтернеті, медіаграмотності та «кібергігієни» для дітей, батьків / опікунів та вчителів; комбінований курс (онлайн та віч-на-віч) для вчителів з питань кібербезпеки та педагогічних підходів до викладання кібербезпеки в початковій та середній освіті. У 2019 та 2020 рр. у 20 різних місцях Європи буде проведено змішаний курс зі спрямуванням на кібербезпеку для освітян початкового та середнього рівня.

Дія 8. Навчання цифровим та підприємницьким навичкам дівчат – проведення семінарів з цифрових та підприємницьких навичок, які будуть організовані по всій Європі для дівчат початкової та середньої освіти (52% європейського населення – жінки); основна цінність ЄС – рівність між жінками та чоловіками (з вересня 2018 р. до кінця 2020 р.).

Пріоритет 3: Удосконалення освіти шляхом кращого аналізу даних та передбачення (дії 9-11).

Дія 9. Дослідження ІКТ в освіті – вимірювання прогресу у використанні ЦТ у шкільній освіті, анкетування щодо використання ІТ з метою аналізу актуальності та доцільності нових орієнтирів щодо цифрових та підприємницьких компетентностей, як подальших заходів зміцнення європейської ідентичності через освіту та культуру (2021р.).

Дія 10. Штучний інтелект та аналітика – започаткування пілотних проєктів з питань штучного інтелекту та аналітики для прогнозування дефіциту майбутніх компетентностей та навичок. Різні джерела даних будуть об'єднані, порівняні та проаналізовані за допомогою методів штучного інтелекту для побудови прогнозних моделей майбутніх компетентностей (2020 р.).

Дія 11. Стратегічне передбачення – передбачається опублікування низки доповідей про політику, дослідження та рекомендації щодо впливу та потенціалу ЦТ у початковій, середній та вищій освіті; буде організований загальноєвропейський хакатон з метою визначення інноваційних рішень проблем, які стоять сьогодні перед закладами освіти (2020-2021р.р.).

Очікується, що реалізація окреслених Європейською комісією трьох пріоритетів, що спрямовані на поширення ЦТ та ІТ, повинна отримати як результат потужний вплив на ринок праці та формат компетентностей, необхідних для економіки та суспільства в цілому. Адже ці дії спрямовані на зміну структури зайнятості та призведуть до:

- автоматизації «рутинних» завдань і до створення нових і різних видів робочих місць;

- потреби в більш кваліфікованих ІТ-фахівцях у всіх галузях економіки.

Слід відзначити, що одним із поштовхів до виокремлення пріоритетів стало те, що у Європі вже є сотні тисяч незайнятих вакансій для фахівців у галузі цифрових технологій, що:

- призводить до необхідності формування високого рівня цифрових компетентностей майже для всіх робочих місць, де ІТ доповнюють інструментарій виконання завдань;

- професійні напрями такі як бухгалтерія, інженерія, медицина, сестринська справа, мистецтво, освіта, архітектура та багато ін. потребують підвищення рівня цифрових компетентностей;

- потребує змін технологій та методик навчання та викладання в закладах освіти, сприяючи тим самим:

- розвитку спільнот в Інтернеті;
- відкриття можливості особистісно зорієнтованого досвіду навчання;
- підтримці розвитку навичок програмування у вирішенні проблем, співпраці та творчості, і роблячи навчання цікавим;

- призводить до:

- необхідності підвищення кваліфікації в напрямі формування цифрових навичок для учасників освітнього процесу;
- характеризуватися хоча б базовим рівнем цифрових компетентностей;
- потребує модернізації освіти в ЄС;
- спонукає до використання ЦТ для навчання та розпізнавання та підтвердження вмінь;
- передбачає аналізу потреб у цифрових компетентностях.

Масштаб виклику формування цифрових компетентностей вимагає довгострокових стратегій та нових партнерських відносин між європейськими, національними, регіональними, державними та приватними гравцями, включаючи громадянське суспільство.

Проте, повний потенціал вдосконалення освіти через ЦТ в Європі ще не розкритий, і саме тому Європейська Комісія продовжує розробляти відповідні стратегії та політику та підтримує дослідження, спрямовані на підготовку молоді до життєдіяльності в 21 ст. Комісія пропонує узгоджену та всебічну підтримку для розвитку цифрових компетентностей, необхідних для підтримки перекваліфікації та підвищення кваліфікації в Європі для успішної цифрової трансформації.

Однак, для усунення розриву у рівні цифрових компетентностей потрібні значні інвестиції. У межах багаторічної фінансової рамки – довгострокового бюджету ЄС, Європейська комісія запропонувала програму «Цифрова Європа».

Програма ЄС, зорієнтована на створення стратегічного цифрового потенціалу ЄС та сприяння широкому впровадженню цифрових технологій у діяльність громадян. Запланований загальний бюджет у розмірі 9,2 мільярда євро формуватиме та підтримуватиме цифрову трансформацію європейського суспільства та економіки.

Програма сприятиме інвестиціям у суперкомп'ютери, штучний інтелект, кібербезпеку, формування цифрових технологій та забезпечення широкого використання ЦТ в економіці та суспільстві. Її метою є підвищення конкурентоспроможності Європи у світовій цифровій економіці та підвищення її технологічної самостійності.

Відповідно було сформовано план дій, який включав [4]:

1. Представлення програми «Цифрова Європа» як пропозиції (6 червня 2018 р.).
2. Узгодження домовленостей щодо пропозицій, підтверджених Європейським Парламентом та Європейською Радою, виключаючи питання, пов'язані з бюджетом (весна 2019р.).
3. Початок цільових консультацій із зацікавленими сторонами з орієнтацією на цифрову Європу (літо 2019р.).
4. Завершення повної міжвідомчої угоди з визначенням результатів, які очікуються від реалізації програми «Цифрова Європа» (осінь 2019р.).
5. Початок програм Digital Europe (1 січня 2021 р.).

Ґрунтуючись на пріоритетах та напрямках ЄС до формування високого рівня цифрових компетентностей в освіті, вбачаємо можливість виокремити деякі задачі для освіти нашої держави та окреслити частково передбачувані підходи їх розв'язання:

1. Окреслити компоненти цифрових компетентностей як особистісної характеристики педагогів та учнів (студентів): скласти відкриту динамічну веб-матрицю відповідно до рівня освіти, вікових можливостей та професійного рівня.

2. Запровадити обов'язковість цифрових компетентностей для педагогічних працівників, розробити відповідні вимоги.

3. Розробити методології вимірювання та впровадження незалежної сертифікації рівня цифрових компетентностей педагогів відповідно до потреб цифровізації.

4. Започаткувати неперервний відкритий моніторинг рівня цифрових компетентностей учасників освітнього процесу з метою динамічного коригування стратегій та методик, спрямованих на їх розвиток та формування.

5. Виявити чинники впливу на формування цифрових компетентностей: засоби, методи, форми навчання; скласти відповідну відкриту веб-матрицю з можливістю її неперервного коригування.

6. Здійснити дії щодо об'єднання державних установ та приватних компаній, які спеціалізуються на розробленні якісних навчально-методичних матеріалів, що, за своєю сутністю та змістовим наповненням, спрямовані на формування та неперервне підвищення рівня цифрових компетентностей в освітньому процесі.

7. На державному рівні розробити та популяризувати Всеукраїнську веб-платформу відкритих навчально-методичних матеріалів, методичної та інформаційної допомоги педагогам усіх напрямів та галузей щодо пропозиції стажування та проходження курсів підвищення кваліфікації з ЦТ.

8. Розробити нормативну базу, яка регулює сертифікацію цифрових компетентностей педагогічних працівників та нормативну базу, що торкається додаткових нарахувань до заробітної плати за умови підтвердження рівня цифрових компетентностей.

Список використаних джерел

1. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the regions on the Digital Education Action Plan. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN>

2. Digital Education Action Plan. Digital competences and technology in education https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

3. Digital Vortex 2019/ Continuous and Connected Change <https://www.imd.org/research-knowledge/reports/digitalvortex2019/>

4. EU budget for the future.
https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=60502

5. Smart-освіта: ресурси та перспективи : матеріали III Міжнар. наук.-метод. конф. (Київ, 7 грудня 2018 р.) : тези доповідей.– К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2018. – 252 с.

6. What is Digital Transformation? <http://www.theagileelephant.com/what-is-digital-transformation/>

7. Чмерук Г.Г. Деякі аспекти цифрової трансформації підприємств / Краліч В.Р. Бурлакова І.А./ http://bses.in.ua/journals/2018/34_2018/21.pdf



Кочубей Наталія

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: МІЖ СВОБОДОЮ САМОВИРАЖЕННЯ ТА НЕБЕЗПЕКАМИ ВТРАТИ СЕБЕ

Сучасне суспільство характеризують як смарт, інформаційне, як суспільство знань. Це, безумовно, характеристики, які розкривають сутнісні риси суспільства. Але основою цих якостей є, на нашу думку, мережність суспільства, переважання горизонтальних зв'язків над вертикальними. Мережа являє собою складне середовище, яке є самореферентним, нелінійним, здатним до самоорганізації. Мережний характер зв'язків між організаціями першими помітили біологи, точніше – екологи. Саме вони висунули ідею про те що між організаціями існують мережні істинні зв'язки. Відомий вчений фізик та філософ Фритель Капра зазначає, ідея «павутини життя» - це «давня ідея, ... до якої звертались поети, філософи, містики, щоб передати відчуття сплетеності та взаємозалежності усіх явищ» [3, с. 49]. Мережні зв'язки можуть виникати між різними об'єктами – організаціями, підприємствами і т.п. Але найбільш відомою мережею у сучасному суспільстві є мережа Інтернет, яка забезпечує зв'язки між спеціальними пристроями – комп'ютерами та іншими девайсами. Звичайно, що пристрої належать і використовуються людьми. Винайдення комп'ютера та об'єднання їх в мережу стало одним із пускових механізмів розвитку інформаційних комп'ютерних технологій.

Сучасні інформаційні технології переходять із аналогового формату в цифровий, що, у свою чергу, створює нові можливості для розвитку особистості, підприємств, суспільства взагалі. Мережі та пристрої тепер використовуються не тільки для спілкування. Це тепер міні-офіси в яких реалізовані певні можливості для бізнесу і обслуговування клієнтів, вони ж – кіно-концертні зали, бібліотеки, банки, сейфи для зберігання копій особистих документів і багато чого іншого. Не можливо уявити сучасного студента без телефона, планшета чи ноутбука.

Вражають дані швидкого поширення Інтернету, які наводить українська дослідниця Наталія Бойко. Кількість людей в Україні, які «не мають потреби і ніколи не користувались Інтернетом» з 2002 по 2016 рік зменшилась з 80,7% до 24,1%. У той же час за цей період спостережень кількість тих, хто «постійно користується Інтернетом» збільшилось з 4,3% до 72,2%. Цікаво також, що кількість людей, які «мають потребу, але не мають можливості користуватися Інтернетом» зменшилась з 13% до 3,7%. При цьому переважна більшість людей – 67% користуються Інтернетом кілька разів на день при домашньому використанні – 90% [1].

Звичайно, що поширення Інтернету Україною триває і прискорюється, що й формалізувалось у сучасну концепцію «держава в смартфоні». Не дарма за версією інтернет-словника сучасної української мови та сленгу «Мислово» неологізм «діджиталізація», став найпопулярнішим словом 2019 року в Україні.

Отже, діджиталізація, розповсюдження інформаційних технологій значно змінює суспільство, створює соціальний простір із суттєво іншими можливостями, ніж усі попередні. Один із найвідоміших дослідників сучасного інформаційного суспільства М. Кастельс висловлюється таким чином: «Інтернет – це не просто чергова технічна новинка або технологія. Це ключова технологія інформаційної епохи. Він утворює культуру свободи і особистої творчості, будучи як джерелом нової економіки, так і громадського руху, що базується скоріше на зміні людської свідомості, чим на збільшенні влади держави» [4, с. 8].

Звичайно, що освіта не стоїть осторонь цих процесів. Електронні підручники, інтерактивні дошки, планшети, гугл-класи, електронний документообіг, зокрема, реєстрація на ЗНО та на вступ до закладу вищої освіти – усе це прояви цифрової трансформації та глобальної цифрової революції. У цих умовах постає питання – як подібні процеси впливають на людину, її самопочуття, на зміни можливостей для навчання, самопізнання, як зрештою трансформується простір свободи людини. Однак, вітаючи загалом зміни і можливості, які створюють інформаційні технології, треба розуміти, що будь-які технічні перетворення можуть мати не тільки позитивні, але й негативні наслідки. Ще 10 років тому було відомо, що маленькі американці дивляться телевизор приблизно 1,5 години на добу. Тому спеціалісти Американської академії педіатрії радила батькам дітей, вік яких до 2-х років, взагалі заборонити їм перегляд телепередач, а дітям 3-5 років пропонувати тільки якісні програми і не більше 30 хвилин на день. Спеціалісти, зокрема психологи помітили, що залежність від екрану негативно впливає не тільки на фізичне, а й на психічне здоров'я людей, зокрема дітей. Особливо, якщо екран підміняє безпосереднє спілкування між людьми. Тоді екран стає транслятором певних поведінкових стратегій, і не завжди позитивних. Це значить, що потрібно вчитися користуватися екранними пристроями. Потрібно рефлексувати інформацію, що лине з екрану, тому що інформація що нерелексована людською свідомістю

конструює моделі поведінки, що можуть спотворювати загальноприйняті цінності. Як зазначає дослідниця Інтернету Галина Солдатова, «Знання про Інтернет нерідко отримують «на дотик» поза діалогом та рефлексією. Не випадково результати досліджень показують, що існуючий рівень цифрової компетентності дорослих і підлітків не може забезпечити не лише відповідального і безпечного застосування Інтернету, але найголовніше – повноцінного використання його як середовища колосальних можливостей, яких не було ще у жодного покоління» [8, с. 3].

На відміну від попередніх десятиліть, де саме освіта була провідним соціальним інститутом розповсюдження та трансляції знань, передачі соціального досвіду, сучасне молоде покоління може отримати інформацію із зовсім інших джерел – телебачення, Інтернету, інших ЗМІ. Саме ці джерела, а не вчителі та підручники стають все більш популярними і авторитетними. Сучасний період використання Інтернету нагадує мені часи кінця XIX – початку XX століття, коли почав використовуватись автотранспорт. Зупинити цей процес було неможливо, а використовувати небезпечно. Ця небезпека дещо знизилась, коли у 1909 році з'явилась Всесвітня конвенція застосування дорожніх знаків і поступово стали складатися правила та технічні вимоги експлуатації автомобілів, обов'язкові для всіх учасників дорожнього руху. Так і зараз – купа гаджетів, безліч хаотичних потоків інформації, які безсистемно впливають на свідомість молодих людей. Ці потоки значною мірою кількісно і швидко перебивають знання, що можуть дати у безпосередньому спілкуванні батьки і вчителі і які так необхідні для нестійкої свідомості. Не дарма кожне шосте звернення батьків до психолога пов'язано із надмірною зацікавленістю дитини комп'ютером, особливо іграми. Загалом екранна залежність ніби поглинає свідомість дитини, що призводить до зменшення інтересу до навколишнього світу, неуважності, гіперактивності, зниження пізнавальної активності, соціальної компетентності, неспроможності вирішити найпростіші конфлікти. Така людина навіть не ставить перед собою проблему вільного вибору, не вбачає цінності в безпосередньому спілкуванні. Так і виникає «мовчазне» і «нерухоме» дитинство, стрімко збільшуються (на 10-15% за рік) психічні захворювання у дітей. Але, за спостереженнями інших дослідників [6], збільшується і кількість художньо і духовно обдарованих дітей, лідерів, «золотих рук». Для таких дітей саме Інтернет стає відкритою системою знань та спілкування, що відповідає їх таланту та дає змогу удосконалювати мистецькі та дослідницькі проекти.

Отже, Інтернет і можливості цифрового суспільства є неоднозначними. З одного боку, кількість і швидкість змін потоку інформації викликає певні психологічні проблеми. А з іншої – саме відкритість інформаційних потоків надає нові можливості для розвитку. Тобто, необхідно шукати оптимальні шляхи використання Інтернету, розвивати культуру його використання. «Проблема в тому, що поряд з людиною, зачарованою досвідом спілкування з Інтернет, має бути людина, здатна їй цей досвід пояснити, соціалізувати його, пом'якшати

всілякі наслідки, зняти хворобливі імпульси, що йдуть від того, що вселився раптом у свідомість психологічний хаос, або безвихідь. Але якраз із цим-то й існує найгостріший дефіцит» [2].

Тому постає проблема правил роботи з пристроями, аналізу змісту програм і сайтів, вивчення швидкості подачі і засвоєння інформації. Але, найголовніше – формування критичного мислення, щоб відрізнити фейки від дійсної інформації, запобігати спробам маніпуляції свідомістю, нав'язуванню стереотипів і, що вкрай небезпечно, спонуканню до певних дій. Необхідно також звертати увагу на ставлення до самого себе, вчити рефлексувати над власними вчинками, засобами і методами отримання нових знань. Важливо також постійно створювати і підтримувати культуру використання мережі і поведження в ній, вчити вибіркового ставлення до інформації, умінню ранжувати її та виділяти головне. У такому випадку інформаційне середовище сприятиме свободі людини, а не її підкоренню, самоствердженню, а не втраті себе.

Усвідомлення людиною власної свободи, її необхідності та відповідальності у суспільстві відбувається поступово. На певних історичних періодах свобода розуміється як протилежність соціальному і фізичному поневоленню, закріпаченню. Для більшості людей праця була не тільки засобом отримання ресурсів для виживання, а процесом поневолення. Про це яскраво висловився Карл Маркс: «Праця для робітника є чимось зовнішнім, що не належить до його суті; в тому, що він у своїй праці не затверджує себе, а заперечує, відчуває себе не щасливим, а нещасним, не розвиває вільно свою фізичну і духовну енергію, а виснажує свою фізичну природу і руйнує свої духовні сили. Тому робітник тільки поза працею відчуває себе самим собою, а в процесі праці він відчуває себе відірваним від самого себе» [5]. Ця відірваність від самого себе, отримала назву «відчуження». Саме відчуження людини від самої себе призводить до нівелювання суб'єктності, перетворення людини в об'єкт зовнішніх впливів, який позбавлений вибору і відповідальності за власне життя.

Але з розвитком суспільства, особливо, з усвідомленням значення вільного часу в житті людини, свобода починає проявлятися як вільне самовираження, незалежний вибір, що супроводжується відповідальністю, самоповагою, гордістю за отриманий результат. Такі відчуття супроводжують не тільки вільний час, а й усе життя, ставлячи свободу вибору і самовираження в ряд смисложиттєвих цінностей Людини.

Подібні зрушення у суспільстві та колективній свідомості значною мірою впливають на освіту, її зміст, значення як суспільне, так і індивідуальне. І у цьому контексті важливою є академічна свобода як право і привілей обирати заклад, викладача, курс і т.п. Саме академічна свобода і студента, і викладача є однією із цінностей європейської університетської освіти.

Через свободу вибору виникає відповідальність за себе, власне життя. Як зазначає В. Франкл, «Відповідальність інтенціонально співвідноситься з двома

речами: зі змістом, за здійснення якого ми відповідальні, і з тим, перед ким ми несемо цю відповідальність. Тому здоровий дух демократії буде виглядати однобоко, якщо розуміти його як свободу без відповідальності. Свобода, якщо її реалізація не пов'язана з відповідальністю, загрожує виродитися в просте свавілля» [9 с. 68].

Така точка зору є певною протилежністю дослідженням І. Ілліча, П. Фрейре та інших педагогів та науковців, які розглядали школу як утілення примусу, соціальний інститут, покликаний виховувати людей-гвинтиків для оптимального функціонування соціального Левіафану в інтересах правлячої еліти. Ця традиція починається із робіт основоположника анархізму Уільяма Годвіна (1756 – 1836 рр.). Уже в кінці XIX століття, як і передбачав У. Годвін, система освіти стала підпорядкованою капіталістичній системі, виробництву, для якого вистачало слухняної людини, якій відома лише певна частина операцій. У цей історичний період спостерігається домінування влади над особистістю, що підтримується тодішньою освітою.

Переосмислення таких відносин відбувається зі зміною парадигми мислення – в період постнекласики з переходом до нової парадигми мислення. У постнекласичному педагогічному дискурсі усі суб'єкти навчання (і ті, хто навчається, і ті, хто навчає) вважаються складними взаємодіючими утвореннями, зануреними у складне соціальне середовище. Саме в такому контексті освіта може розглядатися як «практика свободи», яка долає відчуженість і роз'єднаність. На думку Паоло Фрейре, «У відчужених суспільствах люди коливаються між відвертим оптимізмом і безнадійністю. Неспроможні здійснювати автономні проекти, вони шукають способів вирішення своїх проблем трансплантуванням його з інших культур. Але такі запозичені рішення, не породжені критичним аналізом середовища ані адекватно адаптовані до нього, виявляються недієвими і безнадійними» [10, с. 28].

У такому разі відчуження посилюється і його неможливо подолати владними методами, або примусом, тиском. Тільки вільне самовиявлення на рівні індивідуальної та колективної свідомості спроможне вийти на нові рівні осмислення і вирішення проблем, а це вимагає зовсім іншої освіти, іншого мислення і самоосмислення.

Саме тому в постнекласичній парадигмі освіта розуміється як «практика свободи». Такий характер освіти вимагає критичного мислення. Як підкреслює П. Фрейре, «Важливо допомогти людям (і націям) допомагати самим собі, допомагати їм з критичною свідомістю поглянути на свої проблеми, зробити людей чинниками власного одужання» [10, с. 31–32]. Тобто, сучасна освіта сприймається як людиновимірний процес вивільнення людини, в якому заперечується примус і підтримується свобода. Педагогіка свободи має прийти на зміну педагогіці примусу.

Педагогіка свободи, вміння працювати в команді відповідає мережному характеру сучасного суспільства. На думку М. Кастельса, «Навчання з

використанням Інтернету – це не лише питання технічної кваліфікації: воно змінює характер освіти, що є необхідним для роботи в Мережі, і для розвитку здібностей до навчання в умовах заснованих на Інтернеті економіки і суспільства. ... нова форма навчання орієнтована на вироблення умінь трансформувати інформацію в знання, а знання – в дію» [4].

Мережі та мережні діджиталізовані організації вимагають спільності поглядів, умінь працювати в команді, мати компліментарність намірів. В таких командах існує взаємозалежність від внеску, який кожний готовий вкласти у загальну для всіх справу.

Мережні технології, діджиталізація відкривають нові можливості для вчителів, їх самовдосконалення, особистісного та професійного зростання. Змінюється і характер навчальних закладів, вони стають відкритими, обмінюються інформаційними й інтелектуальними ресурсами.

Діджиталізація, мережні технології створюють умови для становлення критичного складнішого мислення як важливої соціально-культурної цінності. Відомий дослідник складності Е. Морен вважає, що «Необхідне поліцентричне мислення, спрямоване на універсалізм, не абстрактний, а створюючий єдність / різноманітність людської мови, поліцентричне мислення, яке підтримується культурами світу. Навчати такому мисленню – мета освіти в майбутньому, яка в планетарну еру має слугувати розумінню ідентичності та розвитку земної свідомості» [7, с. 56].

Практики свободи в сучасному світі здійснюються в умовах збільшення можливостей вибору та усвідомлення відповідальності за цей вибір. Тому важливо вміти бачити ці можливості та прораховувати наслідки їх вірогідного здійснення.

Сформувати подібні компетенції – одне з важливих завдань сучасної діджиталізованої освіти. Таким чином, критичне нелінійне мислення, а також відповідні йому форми поведінки через певний час мають позначитися на культурному стані суспільства, на здатності вільних «варіативних» особистостей до взаємопорозуміння і співпраці.

Список використаних джерел:

1. Бойко Н.Л. Дигітальна нерівність в сучасних українських реаліях / Н.Л. Бойко //Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. Випуск 3 (17) К.: Інститут соціології НАН України. 2016. С.137-149.
2. Васюков И. Общение – золото и главное полезное ископаемое Интернет. – URL : <http://flogiston.ru/articles/netpsy/vasukov2>
3. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. – К.: София; М. ИД Гелиос, 2002. 336 с.
4. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. – URL : <http://www.library.fa.ru/files/Kastels.pdf>
5. Маркс К., Энгельс Ф. Экономическо-философские рукописи 1844 г. Соч. 2-е изд. Т. 42. С. 41 – 174.

6. Машута В. В. Использование информационных технологий в работе с одаренными детьми // Материалы международной Интернет-конференции «Влияние новых медиа на сознание и поведение молодежи». Томск 29-30 мая. 2012. С. 61 – 65.

7. Морен Э. Образование в будущем – семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. Прогресс-Традиция, 2007. С. 24 – 96.

8. Солдатова Г. Дорости до Интернета. Колонка редактора // Дети в информационном обществе. 2011. №13. С.3.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368 с.

10. Фрейре П. Формування критичної свідомості. К. : Юніверс, 2003. 76 с.



Спіцина Ангеліна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

За сучасного стану розвитку національної економіки, а саме її трансформаційних перетворень, одне з ключових місць посідають інновації в загальній структурі економічних відносин. Такі перетворення спонукають до визначення як нових підходів щодо наукового трактування самої трансформації, так і до появи нових методів регулювання національною економікою. Ринок праці, як один з головних елементів розвитку виробничих відносин, а отже і національної економіки, також зазнає як зовнішніх, так і внутрішніх змін. Впровадження інновацій на ринку праці України дає можливість створення конкурентного середовища на ньому та якісної трансформації національної економіки.

Цифрові платформи є проривною інновацією, яка здатна докорінно змінити структуру національного ринку. З одного боку, цифрові платформи дають змогу уникнути ланцюжка посередників, пропонуючи кінцевому споживачу максимальний перелік можливостей. З іншого боку, у разі виникнення «цифрового монополізму» власники успішних платформ отримують ефективні важелі контролю за ринком (в тому числі завдяки асиметрії інформації) і можуть нав'язувати власну цінову політику.

Постановка проблеми зумовлена соціально-економічними, політичними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, її орієнтацією на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, кризовими явищами в економіці, що посилюють проблеми зайнятості в усьому світі, високої конкуренції

на ринку праці серед випускників ЗВО.

Сьогодні на молодь припадає майже 40% світового безробіття. За статистикою Україна посідає друге місце в Європі з падіння рівня зайнятості серед молоді. Результати досліджень міжнародного кадрового порталу свідчать про те, що кількість запитів роботодавців щодо студентів порівняно з докризовим періодом знизилася вдвічі, набір кандидатів без досвіду роботи впав у 4,5 рази.

Зазначені трансформації спонукають до здійснення реформаційних освітніх процесів, цифровізації та модернізації професійної підготовки у вищій школі. На перший план висувається проблема управління процесом формування конкурентоздатних фахівців певної галузі, затребуваних на ринку праці, здатних до самостійної професійної діяльності, гнучкої адаптації до мінливих умов професійного середовища, самооцінки й розвитку своєї конкурентоздатності, побудови професійної кар'єри.

Аналіз досліджень і публікацій. У центрі уваги сучасних науковців перебувають такі питання: управління конкурентоспроможністю вищої освіти (Н. Верхоглядова [4]), забезпеченість управління конкурентоздатною фахівців (С. Светуцькова [9]), організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі (Р. Вернидуб [3]) управління процесом формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця (Ю. Завалевський, Т. Дем'янюк [6]) та ін.

Незважаючи на різнопланові дослідження, названі підходи лише частково розкривають питання управління процесом формування конкурентоздатного фахівця і не враховують сучасні освітні процеси, які зумовлюють нові механізми управління формуванням конкурентоздатності особистості, висувають якісно нові вимоги до нього.

Водночас нерозв'язаними залишаються суперечності між: економічними і соціокультурними вимогами конкурентного середовища та реальними особистісними й професійно орієнтованими якостями випускників вищих навчальних закладів, низьким рівнем сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців; сучасними запитами щодо організації процесу формування конкурентоздатних фахівців та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад управління цим процесом у вищій школі; необхідністю підвищення якості управління процесом формування конкурентоздатних фахівців усіх структурних підрозділів закладу вищої освіти та недосконалістю системи управління зазначеним процесом.

Мета статті полягає у визначенні формування конкурентоздатних майбутніх економістів для ринку праці, що знаходиться у стані динамічного розвитку та процесу освоєння знань, які отримують майбутні економісти під час вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. В умовах розширення академічних свобод, самостійності, варіативності та альтернативності вищі навчальні заклади отримали можливість змінювати стратегію управління процесом формування

конкурентоздатних фахівців через оновлений зміст, методи і форми управління зазначеним процесом та відповідне організаційно-педагогічне забезпечення.

У результаті цифровізації освіти в Україні, система підготовки кадрів буде тісно пов'язана ІТ-компаніями, які визначатимуть професійні стандарти в цій сфері. Роль і зацікавленість ІТ-компаній у підготовці кадрів та вирішенні кадрових задач інформатизації повинна бути суттєво підвищена, що має знайти відображення в стратегічних планах діяльності МОН України та ІТ-компаній.

Цифрова освіта - це освіта, яка головним чином функціонує за рахунок цифрових технологій, тобто електронних транзакцій, які реалізуються шляхом використання Інтернету. ХХІ століття - це час великих перетворень, становлення інформаційного суспільства, пришвидшеної інноватизації та мережевих зв'язків, тому об'єктивним є питання імперативу формування цифрової освіти в Україні.

Основним ресурсом цифрової освіти є інформація. Цифровізація освіти вже змінює традиційну систему освіти у напрямі формування її нової якості. Це проявляється в наступному:

- збільшується кількість віртуальних освітніх платформ;
- один електронний ресурс може бути використаний багато разів для надання різних за змістом освітніх послуг;
- впровадження нових технологій в освіті та цифрових освітніх платформ, які надають послуги.

Виникнення ринку праці в умовах ринкових відносин актуалізувало у вітчизняній освіті поняття «конкуренція», «конкурентоспроможність вищого навчального закладу».

Це пов'язано перш за все з тим, що сьогодні характерною ознакою ринкових відносин стала наявність ринку праці, де праця як категорія ринкової економіки є найбільш складним у використанні економічним ресурсом. Як і будь-який інший ресурс, праця продається, купується та має ціну, яка відображає особливості і стан ринку праці, співвідношення на ньому попиту та пропозиції. На ринку праці конкуренція визначається як суперництво між учасниками ринку, зацікавленими у вигідному продажу й придбанні робочої сили.

Конкурентоспроможність вищого навчального закладу - це його здатність зайняти своє місце на ринку освітніх послуг завдяки надання студентам якісної освіти. Якість досягається не стільки відповідністю освітнім стандартам, скільки «відповідністю потребам суспільства та забезпеченням конкурентоздатності випускників на ринку праці» [12, с. 13]. Потребуваність випускника на ринку праці - один з вирішальних критеріїв оцінювання якості освіти і спеціальної підготовки. Механізмом реалізації даної ідеї є комплекс організаційно-педагогічних заходів: перехід від позиції «викладач - інформатор» до позиції «викладач - мислитель», «викладач - інтегратор знань», що забезпечує цілісний розвиток фахівців; виховання потреби й умінь науковим змістом дисципліни у подальшому навчанні та практиці як засобом цілісного вирішення пізнавальних та професійних проблем; виховання спрямованості на неперервну самоосвіту,

підвищення власної конкурентоздатності.

Творча активність, економічна культура, самостійність, конкурентоздатність ЗВО здатна виявлятися лише за умови демократичних свобод. Дане положення змінює погляд і на характер педагогічної взаємодії, яка має бути спрямована на створення нових відносин між суб'єктами освітнього процесу: студент, як споживач освітніх послуг, вищий навчальний заклад - виробник цих послуг, а студент стає менеджером процесу набуття професіоналізму і конкурентоздатності. На перше місце виходить: індивідуальний досвід студента, його самостійність, рівень економічної культури; активний діалог викладача зі студентом, сумісний пошук методології інтелектуального пошуку, що забезпечує навички отримання нового знання для підтримки власної конкурентоздатності.

Ключові зміни, які простежуються сьогодні в українській цифровій освіті:

- виші не лише повинні забезпечити навчальний процес, а й стати майданчиком для створення цифрових інновацій, що неможливо без злиття з наукою і практикою;
- об'єднання ресурсів для реалізації спільних проектів, створення науково-освітніх on-line платформ;
- з'явилася можливість вибудовування персоніфікованих освітніх траєкторій;
- розвиток рівневої системи тематичних модулів;
- на рівні з традиційною освітою суспільство почало користуватися нетрадиційною, що можна пояснити зростанням цифрових компетенцій до інновацій.

Набуває все більшого поширення дистанційна форма навчання, якій сприяє розвиток інформаційних технологій і комунікацій. Цифровізація навчання дозволяє збільшити віртуальну мобільність студентів, дає змогу студентам університетів України навчатись в університетах інших країн та проходити там стажування. Цифровізація освітніх послуг в Україні дозволяє конкурувати в межах єдиного європейського освітнього простору.

Тісна і тривала співпраця в системі «ЗВО - роботодавець» передбачає розробку та актуалізацію компетенцій певних напрямів та спеціальностей відповідно до сучасних потреб ринку праці, а разом з тим і навчальних програм ЗВО. Спостереження роботодавця згідно з домовленостями чи угодами ЗВО за майбутніми випускниками, їх навчанням на старших курсах, під час захисту ними практик, а за можливості, і під час проходження практики, захисту курсових і магістерських робіт надає можливість активної взаємовигідної взаємодії у тріаді «ЗВО - роботодавець - студент (тобто майбутній фахівець)». Для роботодавця йдеться про відбір найкращих майбутніх фахівців, для випускника - про гарантоване перше робоче місце, а для ЗВО - про стабільний розвиток, що базується на відповідності базовому правилу конкурентоспроможності «попит - пропозиція». Головним завданням спільної

праці організацій, підприємств та закладів вищої освіти з підготовки майбутніх економістів є навчання їх самостійному прийняттю рішень, вмінню відповідати за свої дії, забезпечення глибоких професійних знань.

За останнє десятиріччя на ринку праці України впроваджено ряд заходів інноваційного плану, які позитивно впливають на його кон'юнктуру. Зокрема, це інноваційні технології державної служби зайнятості, які забезпечують якісне надання послуг незайнятому населенню та роботодавцям. Головною серед них є ЄТОНН - єдина технологія обслуговування незайнятого населення, яка реалізується через ЄІАС - єдину інформаційно-аналітичну систему. Створення єдиного інформаційного простору дає можливість формувати і підтримувати всеукраїнську базу оперативних вакансій і резюме шукачів роботи.

Дослідники все частіше конкурентоздатного випускника розглядають не лише як продукт навчального закладу, а й як особистість, яка має певні якості, може досягти високих результатів у своїй діяльності та зробити внесок у досягнення тієї організації, де він працюватиме. Зазначені молоді спеціалісти мають бути мобільними, прагнути до безперервного підвищення професійної майстерності та володіти високою адаптаційною й професійною мобільністю; спроможними до створення й використання високих технологій; мати сформовані міцні моральні засади, розвинену цивілізаційну, економічну культуру, відповідальність і толерантність; готовими до нового типу громадських відносин, які знаходяться в постійній динаміці та виявляються в переходах від однієї соціально-професійної ролі до іншої [2].

Конкурентоздатний фахівець має бути глобально свідомою людиною інноваційного типу і водночас патріотом України.

Сутнісні глобалізаційні зміни потребують нових підходів до управління всією освітньою сферою, яка є інтегральною сукупністю освітніх структур, відносин, діяльності та свідомості, що забезпечує відтворення і розвиток інтелектуального потенціалу суспільства.

Постійне вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також численних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів.

Розвиток освіти має відбуватися відповідно до таких вимог: фундаменталізація (забезпечує формування та підсилення науково-базисних компонентів професійної освіти); наступність та інтеграція (поетапне ускладнення міждисциплінарного освітнього континууму з урахуванням наявних знань, умінь та цифрових навичок); завершеність та повнота (засвоєння нового рівня освітньої програми після якісного оволодіння попереднім); доступність (вибір студентами освітньої програми відповідно до потреб, можливостей та здатностей особистості); адаптивність (забезпечення

можливостей перепрофілювання кваліфікації, спеціалізації, працевлаштування), уніфікація (забезпечення можливостей мобільності згідно з вимогами Болонського процесу).

Результатом спільної діяльності ЗВО з економічними партнерами, роботодавцями є надання можливості академічній спільноті відстежувати кар'єру випускників, здійснювати моніторинг професійно-особистісного зростання конкурентоздатності майбутніх фахівців і трудової діяльності випускників. На сьогодні кар'єра випускників, їх конкурентоздатність є значущими складовими репутації вищого навчального закладу на ринку праці. Для абітурієнтів та їх батьків не існує більш переконливого показника якості підготовки фахівців, як позиція на ринку праці та рівень заробітної платні. Стеження за кар'єрним зростанням випускників необхідне університету не лише для виконання PR-завдань, але й для оцінки та кращого розуміння якості своєї діяльності. Окрім цього, аналіз кар'єрних траєкторій випускників окремих спеціальностей чи університету в цілому дозволяє зрозуміти динаміку ринку праці та коригувати стратегію і тактику взаємовідносин бізнесу та освіти.

Актуальність формування конкурентоздатного ресурсного потенціалу країни, зокрема конкурентоздатного економіста полягає в тому, що ринок праці, що знаходиться у стані динамічного розвитку, та «ринок особистостей» висувають до спеціалістів високі вимоги. Основний закон вільного ринку - «попит визначає пропозицію».

Розв'язання завдань управління процесом формування конкурентоздатного фахівця неможливе без дослідження його сутності та структури.

На думку японських дослідників, конкурентоздатність фахівців визначає наявність в них трьох основних груп навичок: технологічні (пов'язані із засвоєнням професійних знань та навичок), комунікативні, концептуальні (мистецтво прогнозувати події, планувати діяльність, аналізувати, приймати відповідальні рішення), а також прагнення до самовдосконалення [13].

Американські дослідники Джексон Грейсон і Карл О'Дейл вважають, що досягнення конкурентоздатності можна визначити за п'ятьма критеріями: 1. Ентузіазм. 2. Гнучкість. 3. Постійне поліпшення. 4. Постійне навчання. 5. Загальне розуміння мети змін.

Науковці (А. Андреев, Н. Борисова, Б. Гребенюк, Ю. Завалевський, Д. Орешина, Д. Родіонов, А. Романовський, І. Саратцева) до структури конкурентоздатної особистості включають професійні, психологічні і особистісні характеристики; якості пізнавальні, виробничі і соціальні; індивідуальні здібності; ціннісні орієнтації; професійні компетентність і кваліфікацію. Акцентують увагу на необхідності формування у майбутніх фахівців на рівні особистісних якостей (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації та установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до

самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, оточуючого середовища.

Конкурентоздатний фахівець має володіти глибокими знаннями з самомаркетингу, самоменеджменту, економічної культури, іміджевої політики тощо. Роблячи кар'єру на ринку праці, особистість виконує роль творця та продавця власної робочої сили. Для того, щоб отримати престижну, добре оплачувану роботу, майбутній фахівець повинен знати, як запропонувати себе на ринку праці, що потрібно роботодавцям; володіти стратегією працевлаштування (вміти надати інформацію про себе так, щоб отримати роботу; володіти технологіями проведення і проходження співбесіди, поведінки під час співбесіди) і самоменеджменту.

На наш погляд, конкурентоздатність фахівця - це не лише відповідність або невідповідність (конкурентна перевага) його трудового потенціалу вимогам, що висуваються, але й ступінь відповідності попиту роботодавця, критеріям та мінливим вимогам ринку праці стосовно професійно-освітнього рівня, кваліфікації, віку, статі, ділових та особистих якостей порівняно з відповідними характеристиками інших працівників, які теж пропонують себе на ринку праці. Отже, конкурентоздатність фахівця показує, якою мірою його вікові, професійні, кваліфікаційні, фізіологічні, соціально-побутові характеристики відповідають умовам його найму на ринку праці, що відображають кон'юнктуру попиту і пропозиції на фахівців певної якості. Саме від рівня конкурентоздатності залежить специфіка трудового потенціалу за ринкових умов. З огляду на викладене зазначимо, що конкурентоздатність фахівця визначається як складна, багаторівнева інтегральна властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних властивостей, потреб, прагнень брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній сфері професійної діяльності. Конкурентоздатний фахівець - орієнтований на успіх професіонал з яскраво вираженою потребою в досягненні успіху, збагаченні знань і їх застосуванні у професійній діяльності, оновленні професійного досвіду, економічною культурою, творчому самовираженні, відрізняється самостійністю прийняття рішень і дій, розвинутим емоційним інтелектом, здатний до адаптації у професійному конкурентному середовищі, адекватної оцінки дійсності, рефлексії власної діяльності. Конкурентоздатність фахівця визначається ступенем задоволення потреб споживача робочої сили, виявляється у професійній діяльності, проєктується на всі сфери життєдіяльності людини.

Процес формування конкурентоздатного фахівця є більш результативним, якщо управління ним є планомірним та систематичним. Проаналізувавши здобутки науковців, зазначимо основними чинниками управління процесом формування конкурентоздатного фахівця є визначення мети і концепції (підходів, принципів, функцій), організація процесу управління (методи, форми,

педагогічне забезпечення), діагностування рівня даного процесу та конкурентоздатності студентів. Тому впровадження в практику закладів вищої освіти системи управління зазначеним процесом та відповідного організаційно-педагогічного забезпечення нині є актуальним.

Професійна підготовка майбутнього фахівця - педагогічний процес, результатом якого є формування професійної компетентності, що є важливою характеристикою діяльності фахівця, його інтегративною якістю, синтезом професійних компетенцій та особистісних професійно важливих якостей.

Науковці стверджують, що ділові ігри, які спрямовані на розвиток творчих здібностей студентів, на їхню самостійність у постановці й розв'язуванні нетрадиційних завдань, сприяють більш швидкому й міцному засвоєнню матеріалу, соціалізації особистості в цілому. Доведено, що ділова гра дає можливість збільшити обсяг засвоєної інформації на 70% (з 20% після лекції і до 90% після ділової гри), уможливорює скорочення часу на вивчення деяких дисциплін - на 30-50% [5, с. 150].

Компетентність економіста і його конкурентоздатність на ринку праці залежать від того, наскільки він володіє практичними вміннями і навичками математичного моделювання, може застосовувати у своїй професійній діяльності інформаційні й телекомунікаційні, цифрові технології. Це змушує вдосконалювати систему підготовки майбутніх фахівців, у тому числі розробляти і впроваджувати сучасні інтегровані технології навчання.

Гра активізує студентів, підвищує пізнавальний інтерес. Він викликає емоційний підйом, підвищує працездатність, що переходить у творчість. Нове завжди викликає цікавість і допитливість, за умов прояву яких майбутні фахівці прагнуть до одержання нових знань.

Досвід показує, що ігрові інноваційні технології допомагають студентам відчувати впевненість у собі, підвищити рівень економічної культури. Потрапляючи в ситуації реального життя, ситуації успіху, створювані ігровими технологіями, вони краще засвоюють будь-якої складності матеріал.

Гра часто розглядається як інструмент розв'язання суперечностей між характером мотивації, пізнавальною спрямованістю особистості та об'єктивною необхідністю оволодіння новими знаннями, між сприйняттям явищ та усвідомленням їх як наукових фактів, між знаннями, що мають студенти, і тими, що повинні бути, між усвідомленням одиничного і загального, елементарного та систематичного та ін.

Ігрова форма занять забезпечує особистісне включення учасників у процес оволодіння предметним змістом професійної діяльності. Ділова гра служить насамперед «інструментом» розвитку і практичного мислення майбутніх фахівців [8, с.75].

Аналіз практики впровадження ділових ігор у підготовці фахівців показує, що досвід їхнього застосування розрізнений, багато в чому носить емпіричний характер, що ускладнює впровадження та поширення ігор в інтересах ефективної

і всебічної підготовки випускників. Разом з тим, у практиці навчальних закладів відзначаються наступні тенденції: по-перше, елементи ігор сполучаються з традиційними методами навчання; по-друге, проводяться комплекси дидактичних ігор протягом одного-двох занять з визначеної теми у відповідності із заздалегідь визначеними дидактичними цілями; проводяться й тривалі за часом ігри на базі спеціально обладнаних ігроцентрів (навчальних центрів).

Авторитарна педагогіка робить студента пасивним, знижує навіть в обдарованого студента відсоток засвоєності навчального матеріалу до нижньої планки пізнання, пригнічує його права і гідність, гасить творчі поривання й інтелектуальний зліт [7, с.49].

В умовах розширення академічних свобод, самостійності, варіативності та альтернативності заклади вищої освіти отримали можливість змінювати стратегію управління процесом формування конкурентоздатних фахівців через оновлений зміст, методи і форми управління зазначеним процесом, відповідне організаційно-педагогічне забезпечення та цифровізацію освіти. Водночас нерозв'язаними залишаються суперечності між: економічними і соціокультурними вимогами конкурентного середовища та реальними особистісними й професійно орієнтованими якостями випускників закладів вищої освіти, низьким рівнем сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців; сучасними запитами щодо організації процесу формування конкурентоздатних фахівців та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад управління цим процесом у вищій школі; необхідністю підвищення якості управління процесом формування конкурентоздатних фахівців усіх структурних підрозділів закладу вищої освіти та недосконалістю системи управління зазначеним процесом.

Однак система вищої професійної освіти майбутніх фахівців в основному ґрунтується на використанні традиційних форм навчання у ЗВО (лекційно-семінарських занять), які спрямовані, здебільшого, на забезпечення студентів необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Визначаючи основні напрями оптимізації навчального процесу у вищій освіті, Г. Ковальчук акцентує увагу на необхідності застосування нових форм навчання й інформаційно-методичного забезпечення для навчально-технологічного проектування, активізації пізнавальної діяльності та організації самостійної роботи студентів, проведенні комплексної діагностики успішності майбутніх фахівців [11, с.21].

Сучасні інноваційні тенденції в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір шляхів вирішення практичних завдань. Відбувається перехід від навчання фактам до оволодіння смислом подій, розвитку світогляду, набуття навичок застосування в житті накопичених знань, що уможлиблюється за умов і завдяки використанню таких засобів інтерактивних технологій, як ігри.

У процесі навчальної гри відбувається включення студента до наукової моделі теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну

модель. Студент входить до світу навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю й умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її смислу і формуванні професійної компетентності.

Таким чином, моделювання професійної діяльності в умовах дидактичних ігор, які є «навчальним полігоном» для відпрацьовування практичних умінь і навичок, дає змогу апріорно, ще до безпосередньої практики на підприємствах, трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін, у системний комплекс професійних дій, з якими майбутній фахівець може приступати до професійної діяльності, удосконалюватися, підвищувати рівень економічної культури, професійно зростати, а не навчатися азам професіоналізму методом спроб і помилок на реальному робочому місці.

Гра є універсальною формою навчання, завдяки якій відбуваються потужні процеси самовизначення, самовиявлення, самоствердження і самоперевірки. Ігри розвивають кмітливість, логіку, просторову уяву, спонукають до вияву креативності, тобто навчають творчості. Тому ігри використовуються в різних галузях суспільного життя (скажімо, теорія ігор є розділом математики, в якому вивчаються моделі прийняття оптимальних рішень в умовах конфлікту [14].

Оскільки існують різні види ігор, що застосовуються в навчальному процесі (ділові, рольові, дидактичні, імітаційні, організаційно-діяльнісні тощо), і кожний із цих видів має свою методику й технологію реалізації [8, 14] та зумовлюється процесом підготовки до її впровадження (ігрове проектування [9], можна вести мову про різні ігрові технології. Водночас усі ігрові технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують застосування ігрового проектування як ще однієї «інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців» [14].

Важлива особливість інтерактивних ігор - їх здатність мотивувати навчання студентів, сприяти їх професійному розвитку. Навчання за допомогою інтерактивних ігор супроводжується процесом «присвоєння знань». Тому навчальний вплив інтерактивних ігор дає можливість студенту самому визначати стандарти, якими він вимірює ступінь задоволення власною поведінкою для досягнення певного рівня конкурентоздатного фахівця.

На основі досвіду та аналізу літературних джерел з проблем застосування ігрових технологій у навчанні можна виокремити такі переваги інтерактивних ігор, які:

- сприяють розвитку особистості, адже в оптимальному варіанті викликають тривалу зацікавленість у саморозвитку й у розкритті свого людського потенціалу;
- мотивують до навчання, оскільки збуджують допитливість студентів до способів вирішення професійних і навчальних проблем в ігровому середовищі та посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії;

- спонукають краще зрозуміти і навчитись використовувати всю складність психічних, економічних і організаційних процесів спілкування між людьми;

- у процесі гри студенти опановують досвід діяльності, подібний до тієї, яку вони будуть реалізовувати в професійному житті, тому гра створює потенційну можливість перенесення отриманих знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну професійну діяльність;

- спонукають учасників тренувати певні особистісні навички, необхідні в груповому навчальному процесі, а саме: диференційованого сприйняття, відкритої комунікації, постановки вимог, прийняття рішень, допомоги іншим, співробітництва, пошуку можливостей самопомоги, особистісної відповідальності тощо;

- полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм, які у повсякденному житті уникають, тому інтерактивні ігри допомагають відокремити життя в групі від культури зовнішнього світу, щоб згодом запровадити до повсякденного життя лише окремі перевірені на практиці норми поведінки;

- можуть сприяти появі в учасників нових уявлень і ціннісних орієнтацій, котрі ґрунтуються на отриманому досвіді;

- знижують тривожність учасників, особливо на початковій стадії роботи;

- сприяють зняттю деяких захисних механізмів, оскільки інструкції та дотримання групових норм дозволяють моделювати в грі складні форми поведінки;

- балансують активність усіх студентів, оскільки в роботу включаються навіть пасивні члені групи, адже гра дозволяє самими студентам вирішувати складні проблеми, а не залишатися пасивними спостерігачами;

- результатом інтерактивних ігор може бути навіть зміна життєвих установок учасників: вони стануть більш толерантними до думок і ціннісних орієнтацій інших, у них може змінитися уявлення про себе, виникнути розуміння, що вони можуть більше й ефективніше вчитися, здатні створити щось важливе не лише в межах групи, але й у майбутній професійній діяльності й навіть у суспільстві.

Для ефективного використання інтерактивних ігор викладач має усвідомлювати, що:

- застосування ігрових технологій потребує відповідної теоретичної та методичної підготовки, що вимагає витрат енергії і часу;

- інколи ігри вимагають більших витрат часу порівняно з економнішими методами (читання, лекція, розповідь);

- часто в іграх акцентується увага на тому досвіді діяльності, який не є основним у вивченні того чи іншого теоретичного матеріалу;

- використовуючи готові методики проведення ігор, викладач повинен

адаптувати їх до вивчення конкретної теми, дисципліни, професійної спеціалізації студентів;

- у процесі ігрової взаємодії можливі емоційні спалахи студентів, тому викладач має передбачати такі випадки і спрямовувати гру до толерантного русла взаємодії її учасників;

- застосування ігрових технологій передбачає обмежену кількість учасників, тому доцільно використовувати такі інновації на практично-семінарських заняттях.

Управління процесом формування конкурентоздатного фахівця є діяльністю керуючої підсистеми, що спрямована на створення умов ефективного функціонування й розвитку навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та забезпечує його перехід у якісно новий стан з метою підвищення рівня конкурентоздатності студентів.

Суб'єктами управління процесом формування конкурентоздатного фахівця виступають представники ректорату, декани, завідувачі кафедр, викладачі, співробітники закладу, роботодавці, керівники громадських організацій, студентські лідери. Ефективність управління процесом формування конкурентоздатного фахівця залежить від активної взаємодії суб'єктів управління зі студентами, ступеня інформаційного забезпечення управління, своєчасності реакції системи управління на виклики середовища, збалансованості функцій та цілей управління.

Висновки. Саме тренінгові технології об'єднують всі засоби інтерактивних технологій у комплексний засіб підготовки майбутніх конкурентоздатних фахівців. У зв'язку з цим, набуває особливого значення й актуальності розкриття сутності та структури методики застосування навчальних тренінгів, інтерактивних, цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

Задля досягнення мети інноваційного розвитку економіки, необхідно сформуванню високий рівень трудового потенціалу, забезпечити економіку працівниками з цифровими вміннями, навичками і цифровими компетенціями, новими спеціальностями й кваліфікацією відповідно до потреб сучасного ринку. Це можливо при безперервній освіті, яка в умовах мережевої економіки може реалізовуватися на відкритій освітній платформі, що працює на інноваційних і цифрових засадах.

Список використаних джерел:

1. Бикова В. О. Формування конкурентоздатності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. ; редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 21 (74). С. 250-256.

2. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки

майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. . канд. пед. наук :13.00.04 / Любов Іванівна Бондарєва. Київ, 2006. - 250 с.

3. Вернидуб Р. М. Організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі : навч. посіб. / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. - 111 с.

4. Верхоглядова Н.І. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти в процесі формування людського капіталу : дис. ... д-ра екон. наук: 08.02.03 // Дніпропетровський національний ун-т. Д., 2005. 503 с., [74] арк. : рис., табл. - Бібліогр.: арк. 473-503.

5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [авт.-уклад. Н. П. Наволокова]. Х. : Вид. група «Основа», 2009. 176 с.

6. Завалевський Ю.І. Управління процесом формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця: посібник для керівників експериментальних навчальних закладів, методичних кабінетів, навчально-методичних центрів відділів освіти районних держадміністрацій / Ю.І. Завалевський, Т.Д. Дем'янчук. - К.; Рівне : РДГУ, 2007. 346 с.

7. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / [под ред. Е. А. Левановой]. - СПб. : Питер, 2006. - 208 с. : ил. - (Серия «Практикум»).

6. Інтерактивні методи навчання: досвід впровадження / [за ред. В. Д. Шарко]. Херсон : Олді-Плюс, 2000. 210 с.

7. Информационное обеспечение управления конкурентоспособностью / под ред. проф. С.Г. Светунькова // www.marketing.spb.ru

8. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения/ С. С. Кашлев. Мн. : Белорусский верасень, 2005. 196 с.

9. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. - [вид. 2-ге, доп.]. К. : КНЕУ, 2003. 298 с.

10. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л.М. Митина. - М. - Воронеж: МОДЭК, 2002. - 400 с.

11. Pascale R.T. The art of Japanese management / R.T. Pascale, A.G. Athos (Eds). - Penguin Books, 1982. 138 p.

12. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 144 с.

13. Соціальні пріоритети ринку праці: методологія, практика, шляхи забезпечення. - К. : РВПС НАН України, 2001. 260 с.

14. Спіцина А. Є. Проблеми застосування засобів інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів. Нові технології навчання: наук.-метод. зб., 2013. Вип. 77. С. 166-171.



Насакіна Світлана

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

Інтеграція України до європейського освітнього простору і процес глобалізації зумовлюють необхідність підвищення якості професійної підготовки студентів та магістрів вищих аграрних закладів. Від випускників наразі вимагаються знання англійської мови за світовими та європейськими стандартами. Крім того, розвиток аграрної вищої освіти в Україні характеризується впровадженням освітніх інновацій у навчальний процес на основі застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. В сучасних умовах проблема діджиталізації освіти ввійшла в коло інтересів кожної держави.

Функціонування інформатизації освіти регламентує Закон України «Про Національну програму інформатизації», згідно з I Розділом якого головною метою є «створення необхідних умов для забезпечення громадян та суспільства своєчасною, достовірною та повною інформацією шляхом широкого використання інформаційних технологій, забезпечення інформаційної безпеки держави» [1]. Закон визначає загальні, економічні, організаційні засади реалізації державної політики України у сфері інформатизації.

Зазначимо, що, спираючись на дефініцію Є. Цимбаленко, під інформатизацією розуміємо «сукупність взаємозв'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що мають на меті створити умови для задоволення інформаційних потреб громадян і суспільства завдяки розробці, розвитку й використанню інформаційних систем, мереж, ресурсів та технологій, які базуються на застосуванні сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки» [2].

Діджиталізація як дефініція ще не є визначеною всіма науковцями, однак ми в нашій роботі будемо спиратись на думку С.С.Гарагулі, що діджиталізація, дігіталізація та оцифрування є синонімами, що означають «сталій цілеспрямований процес цифрової трансмісії даних, закодованих у дискретні сигнальні імпульси» [3].

Діджиталізація освіти як складова інформатизації суспільства у різних формах набула широкого поширення у багатьох країнах світу і з кожним роком все більше урядів підтримують нову форму навчання. Так, важливим документом в Європі, який визначає напрями інформатизації є Окінавська хартія глобального інформаційного суспільства, яка була прийнята 22 липня 2000 року [4]. Особливостями розвитку освіти XXI століття на відміну від попередніх

історичних періодів є, по-перше, швидкість навчання, подруге, переорієнтація відношень «викладач-студент» у навчальному процесі з teacher-centered на student-centered, по-третє, доступність будь-якої навчальної інформації у будь-який час та у будь-якому місці знаходження студента та викладача, що значно спрощує процес отримання нових знань.

Саме тому у системах освіти США та КНР вже створено віртуальні університети, де кожен бажаючий може отримати освіту дистанційно. Серед переваг інформатизації суспільства науковці називають нові можливості для підвищення національного виробництва та конкурентної атмосфери, збільшення зайнятості та безперервну освіту [5].

Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовлює посилення орієнтації на діджиталізацію наукової та професійної підготовки фахівців вищої аграрної освіти нашої країни.

Кожна галузь вищої професійної освіти має свою специфіку щодо вивчення іноземних мов, а сучасні вимоги щодо іншомовної підготовки фахівців аграрного напрямку зумовлюють потребу використовувати нові підходи. Серед комплексу заходів, спрямованих на впровадження в вищу освіту цифрових трансформацій, слід підкреслити важливість активізації використання цифрових технологій на заняттях англійської мови в аграрних університетах. Так, у статті 26 Закону України «Про вищу освіту» акцентовано на тому, що одним з основних завдань закладу вищої освіти є забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності [6].

Слід додати, що завдяки процесу глобалізації сучасний світ характеризується формуванням єдиного англійськомовного простору. І саме тому англійська мова є найбільш пріоритетною як у бізнесовому колі, так і серед науковців. Наразі у системі вищої аграрної освіти України відбувається багато значних позитивних змін, головною з яких, на нашу думку, є діджиталізація освітнього процесу. Відзначимо, що актуальним для кожної освітньо-професійної програми вищого навчального закладу аграрного спрямування є формування таких ключових компетентностей, необхідних для самореалізації випускників у іншомовному світі, як здатність здійснювати професійну комунікацію іноземними мовами.

Функціонування англійської мови визначає стаття 7 Закону України «Про освіту», де акцентовано на тому, що держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, в державних і комунальних закладах освіти. Крім того, у закладах освіти відповідно до освітньої програми можуть викладатися одна або декілька дисциплін двома чи більше мовами - державною мовою, англійською мовою, іншими офіційними мовами Європейського Союзу [7].

Під кутом зору інтеграційних процесів та академічної мобільності, про яку йдеться у статті 1 Закону «Про вищу освіту» [6], особливого значення набуває рівень володіння англійською мовою. Інтеграція України до Європейського та

світового товариства вимагає від студентів та магістрів аграрних університетів знати англійську мову на рівні B1-B2, що може забезпечити реалізацію найрізноманітніших можливостей для випускників аграрних університетів, а саме для кар'єри та особистого розвитку, для складання міжнародних іспитів, а також для продовження навчання та наукових досліджень у європейських аграрних університетах тощо. Посилення орієнтації наукової спільноти як на імплементацію цифрової освіти у школах та університетах, так і на вивчення англійської мови на всіх освітніх рівнях, знаходить свою підтримку в різних проектах, що запроваджуються урядами і громадськими організаціями в Україні та інших країнах світу.

По-перше, у стратегії розвитку освіти до 2020 року, практично все має бути підпорядковане цифровим технологіям. Ця стратегія є частиною всеосяжної стратегічної концепції цифрової освіти під назвою «Доторкнись до майбутнього», розробленої на основі урядового документа Європейського Союзу «DigEduPol». Цей документ був розроблений в якості реакції на величезні досягнення в області інформаційних технологій, а мета його полягає в тому, щоб включити цифрову технологію в освітній процес таким чином, щоб вона була нерозривно пов'язана з викладанням певних предметів. Така ідея знайшла підтримку у всіх урядах країн Євросоюзу і України. По-друге, для того, щоб мовний бар'єр був знищений, наприклад, в Україні був прийнятий національний план дій «Україна Speaking», згідно з Маніфестом якої, до 2020 року 100% державних службовців категорії А будуть розмовляти однією з офіційних мов консульства Європи, 75% випускників старшої школи будуть розмовляти двома іноземними мовами, 20 % українців будуть вільно володіти англійською мовою [8].

З огляду на вищезначене, актуальним є поєднання опанування англійської мови та запровадження цифрових технологій у організацію вивчення англійської мови у вищих аграрних навчальних закладах України. В до-комп'ютерний період, серед методів викладання англійської мови найбільш вживаними були: граматико-перекладний та аудіо-лінгвальний. У такій системі студенти та магістри сприймають інформацію від викладача. Ознакою цифрової ери є застосування можливостей інформаційних технологій під час процесу навчання. Така система на противагу попередньої змінює ієрархічні відносини між викладачем та студентом і надає більше автономії студентам.

Варто підкреслити, що викладання англійської мови у вищих закладах поступово змінюється саме в умовах визначення європейського вибору нашою країною. Беручи до уваги потребу оновлення змісту та підходів до мовної та методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у вищих навчальних закладах, МОН України та Британська Рада в Україні започаткували проект «Шкільний вчитель нового покоління» у квітні 2013 року, спрямований на нову методичну підготовку майбутніх вчителів англійської мови на 2015-2019 роки (Наказ МОН України No 871 від 12.08.2015р.). Деякі університети України

приєдналися до проектів, спрямованих на впровадження цифрових технологій у навчальний процес вищого навчального закладу. Так, Київський університет імені Бориса Грінченка є учасником проекту «Модернізація педагогічної вищої освіти з використанням інноваційних інструментів викладання».

З огляду на пошуки вітчизняних педагогів та науковців шляхів підвищення якості викладання англійської мови у загальноосвітніх та вищих навчальних закладів, зрозуміло, що сучасному викладачеві англійської мови неможливо бути високопрофесійним фахівцем без оволодіння інноваційними технологіями, тому що «інформатизація та комп'ютеризація є головними рушійними силами прогресу в усіх сферах сучасного життя» [2]. Для підготовки майбутніх агрономів, ветеринарів, землевпорядників, агроінженерів потрібно використовувати сучасні методи засвоєння знань. Саме цифрові можливості дозволяють покращити процес викладання англійської мови завдяки тому, що використання таких технологій інтенсифікує навчальний процес, збагачує його зміст та збільшує мотивацію у вивченні мови студентами та магістрами.

Вивчення наукового фонду дозволило засвідчити, що діджиталізація є провідною концепцією розвитку суспільства в сучасних умовах інтеграції і глобалізації. Серед дослідників інформатизації суспільства виділимо Д. Белла, М. Кастельса, О. Тоффлера, Ф. Вебстера, Ю. Хабермаса та інших. Не зважаючи на різнопланове бачення сутності цього явища, більшість дослідників інформатизації освіти вважають, що саме стратегія впровадження такої інноваційної педагогічної технології у навчальний процес найглибше відображає процеси модернізації освіти. Особливості діджиталізації освіти відображено у працях В. Бикова, М. Жалдака, О. Жеровникової, Т. Коваль, М. Лещенко, Н. Морзе, Т. Підгорної, О. Співаковського, О. Спіріна та ін.

З одного боку, висловлюють думку, що «поширенню діджиталізації в освіті сприяє запровадження 3G-зв'язку, за допомогою якого розповсюджуються цифрові технології» [9]. З іншого боку, дослідники вважають, що «інформаціональність виступає провідною онтологічною засадою сучасної освіти як соціального інституту, зумовлюючи потребу в її структурній реорганізації, виникненні нової культури мислення» [10]. Наявні суперечності, можливість погляду на проблему діджиталізації освіти з різних боків, підтверджує актуальність проблеми.

На основі розгляду праць українських дослідників ми намагались дослідити змістовні та методичні аспекти використання цифрових технологій на заняттях англійської мови. Серед орієнтованих на діджиталізацію методів та прийомів навчання, які допоможуть викладачеві англійської мови, можна виділити наступні:

1. Використання персональних сайтів викладачів англійської мови. Можна розробити сайт для окремої спеціальності, що буде мати: робочу програму з вивчення англійської мови, електронні підручники, віртуальні уроки, планування навчального процесу, блок обов'язкових тем, блок тем, які студент

може вибирати, аудіо книги на англійській мові для самостійної роботи, порт фоліо викладача, студентів, випускників тощо.

2. Застосування он-лайн словників для перекладу фахових текстів та електронних підручників, електронних енциклопедій для кожної спеціальності аграрного університету. Наприклад, «Іноземна мова за професійним спрямуванням для агрономів», «Наукова іноземна мова для ветеринарів».

3. Підвищити інтерес до вивчення іноземної мови допоможуть ресурси відеохостингу каналу Youtube, що надає послуги розміщення відеоматеріалів і на якому, наприклад, є безліч уроків з англійської граматики, навчальних професійних фільмів на англійській мові з субтитрами, лекцій викладачів англійської мови з різних країн. Так, під час пояснення граматичного матеріалу можна використати матеріал з Crown Academy of English, представлений на Youtube.

4. Використання тренувальних тестів он-лайн для самоконтролю успішності, за допомогою яких студент не тільки може визначити свій рівень знання англійської мови самостійно, а й полегшить контроль з боку викладача. Система тестів допоможе створити систему моніторингу якості знань студентів. Крім того, оскільки майже всім студентам, які отримали ступень «Бакалавр» і планують продовжити навчання у магістратурі, для вступу до магістратури необхідно скласти єдиний вступний іспит з іноземної мови, то скориставшись сайтом ЗНО-онлайн [11], кожен бажаючий може обрати потрібний курс для підготовки до іспиту з англійської мови. На сайті розміщені тести ЗНО онлайн з англійської мови, що були запропоновані для виконання вступникам минулих років.

Під кожним завданням у тестах з англійської мови можна знайти посилання на опис правильного виконання завдання та схему його оцінювання. Після виконання всіх тестів можна переглянути правильні відповіді на завдання та результат у тестових та рейтингових балах. Після завершення тесту можна визначити час, який був витрачений на виконання завдання.

5. Відео- конференції, або відео-дискусії із студентами з різних країн, які навчаються у аграрних університетах, наприклад, у форматі обговорення наукової проблеми, можуть бути використані на заняттях іноземної мови.

6. Використання ресурсів електронних бібліотек, як вітчизняних, так і закордонних. Так, наприклад, Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського надає доступ до зарубіжних баз наукової інформації Scopus та Web of Science, за допомогою яких студент або магістр можуть ознайомитись із сучасними розвідками. Крім того, магістри та аспіранти можуть ознайомитись із авторефератами дисертацій за своєю спеціальністю, і навіть здійснити віртуальну екскурсію по бібліотеці.

7. В деяких університетах створені можливості відео-трансляції наукових конференцій, симпозіумів, захистів дисертацій, що дозволяє студентам та

магістрам з одного боку, знайомитись із науковою термінологією на англійській мові, з іншого боку, мати змогу побачити формат наукових дискусій.

8. Створення єдиного інформаційного освітнього простору, наприклад, для аграрних університетів України. Єдиний інформаційний освітній простір об'єднує всі наукові та педагогічні аспекти діяльності університетів. Викладачі отримують можливість обмінюватись власним досвідом, організовувати предметні відео- та інтернет-конференції, вебінари із колегами з різних регіонів. Для студентів відкритий освітній простір є гарним ресурсом нової навчальної інформації та стимулом у навчанні. Система репозиторіїв відкритого доступу дозволяє створити інтегрований простір інформаційних ресурсів для вищої аграрної світи, в якому студент або магістр можуть опрацьовувати навчальні матеріали.

9. Серед інтерактивних комп'ютерно орієнтованих методів навчання іноземних мов Т. Коваль називає «комп'ютерно-імітаційні методи навчання – рольові й ділові комп'ютерні мовні ігри» [12]. Такі методи навчання можна використовувати на заняттях англійської мови для студентів ветеринарних спеціальностей, створивши, наприклад, комп'ютерну мовну гру «Віртуальний ветеринар», яка допоможе відпрацювати лексику до занять у форматі «На прийомі у ветеринарній клініці», або «Порада спеціаліста-ветеринара онлайн».

10. В сучасних умовах зручно вчити англійську мову дистанційно, тому актуальним та корисним, на нашу думку, є такий освітній цифровий сервіс, як навчання в режимі віддаленого доступу, або дистанційне навчання. Згідно статті 49 Закону України «Про вищу освіту» [6], щодо форм навчання у закладах вищої освіти, навчання здійснюється за такими формами: 1) очна (денна, вечірня); 2) заочна (дистанційна). Крім того, форми навчання можуть поєднуватися. В нашій країні дистанційна форма навчання регламентована наказом Міністерства освіти і науки від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання». Слід відзначити, що деякі дослідники називають відкриті для цільової аудиторії онлайн-курси революцією в освіті. Дистанційне навчання запроваджується у багатьох аграрних університетах і дозволяє побудувати для кожного студента або магістра не тільки індивідуальну стратегію навчання іноземної мови, а й створити умови для найбільш комфортного режиму навчання.

Проведений аналіз літературних джерел показав, що питанням вивчення специфіки дистанційного навчання присвятили свої дослідження Аналізуючи наукову літературу вітчизняних науковців (В. Биков, В. Кухаренко, Н. Морзе, В. Олійник, П. Стефаненко та інші), можна зустріти велику кількість дефініцій терміна «дистанційне навчання».

Поняття дистанційне навчання науковці тлумачать як кореспондентна освіта, домашнє навчання, самостійне навчання, зовнішнє навчання, безперервне навчання, самонавчання тощо. Порівнюючи таку форму освіти у Польщі та в Україні, дослідник приходить до висновку щодо перспективності такої форми

освіти, незважаючи на деякі спільні проблеми у розвиткові дистанційного навчання [13].

На сучасному етапі розвитку освіти, вважають, що дистанційне навчання це – «сукупність технологій, що забезпечують тим, хто навчається, основний обсяг досліджуваного матеріалу; інтерактивну взаємодію студентів і викладачів під час навчання, надаючи студентам можливість самостійно опрацювати та засвоювати необхідний матеріал, а також здійснювати контроль» [13].

Головною метою дистанційного навчання, на думку П. Стефаненко, є «надання однакових освітніх можливостей населенню у будь-яких районах країни за допомогою інформаційних і телекомунікаційних засобів, а також підвищення якісного рівня освіти за рахунок більш активного використання наукового та освітнього потенціалу провідних університетів, академій, інститутів, наукових центрів та інших освітніх установ» [14].

Враховуючи вищезазначене, відзначимо, що дистанційне навчання – це один з прийомів діджиталізації, при якому викладач та студент співпрацюють між собою на відстані за допомогою інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Серед видів дистанційних занять з англійської мови можна назвати дистанційні лекції, конференції, вебінари провідних викладачів університету, які проводяться за допомогою можливостей інтернету. Наприклад, за допомогою системи MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) студент (магістр або аспірант) може дистанційно, ознайомитися з навчальним матеріалом, представленим у вигляді тексту, відео, презентації, електронного посібника тощо, виконати завдання та відправити його на перевірку, пройти електронне тестування, консультацію з викладачем онлайн. Викладач може створювати електронні навчальні курси, надсилати повідомлення студентам, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, вести електронні журнали обліку оцінок та відвідування.

На думку дослідників, «в межах модульної педагогічної технології з найбільшою ефективністю використовуються невід’ємні складові дистанційного навчання: сучасні комп’ютерні технології та електронні комунікації, а також повною мірою забезпечується індивідуалізація навчання» [14]. Ця теза підтверджуються наступним прикладом. Так, на сайті Міністерства Освіти і Науки України також представлений навчальний ресурс для вивчення англійської мови «Lingva Skills» [15], який допомагає бажаним якісно покращити рівень граматики, систематизувати набуті раніше знання.

Курс розроблено за досить зручною методикою, в кінці навчання можна пройти тест для отримання сертифікату. Створення такого навчального ресурсу, як одного з прикладів використання форм дистанційного навчання в Україні, зумовлено необхідністю гнучкого реагування на потреби у кадрах, які володіють як англійською мовою, так і інформаційно-комунікаційною технологією, тобто конкурентоздатних на сучасному ринку праці.

Повністю підтримуючи висновок дисертаційної роботи Т. Підгорної, що «опанування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, умов і шляхів їх педагогічно виваженого використання на основі технологій інтерактивного і взаємного навчання з використанням різноманітних Інтернет-ресурсів сприятиме формуванню рис саморозвитку і самовдосконалення особистості майбутнього вчителя на основі співробітництва з колегами, обміну досвідом і навчальними матеріалами, їх реалізації на практиці» [16].

Вважаємо, що слід враховувати у дослідженні діджиталізації в освіті тезу І. Капустян щодо процесу «наповнення технологічних понять педагогічним смислом», при чому «нова термінологія створює своєрідну зону від традиційної педагогічної теорії до сучасних освітніх концепцій» [17].

Вищезазначені цитати є підтвердженням, на нашу думку, інтеграції педагогічної і психологічної теорії та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в єдину систему.

Таким чином, модернізаційними чинниками розвитку сучасної системи аграрної вищої освіти є зростання вимог до професійної, інформаційної та мовної підготовки фахівців. Ось чому запровадження цифрових технологій у процес вивчення англійської мови студентами та магістрами аграрних університетів є відображення потреби у змінах підходів до навчання у сфері вищої освіти України як реакції на зростання ролі фахівців аграрного сектора в Україні.

Отже, ми здійснили спробу розібратися і впорядкувати знання, щодо діджиталізації як інноваційної педагогічної технології, визначити основні методи впровадження цифрових технологій у процес вивчення англійської мови. Для цього ми орієнтувалися на концепції вітчизняних авторів, хоча аналіз літературних джерел засвідчив, що дослідження інформатизації навчального процесу відбувається в багатьох країнах світу.

У всьому світі освіта розглядається як ключовий фактор стабільного розвитку держави. Якість вищої аграрної освіти грає важливу роль у створенні України як провідної аграрної країни в Європі, тому навчальний процес стає вкрай важливим. Професійна підготовка випускників аграрних університетів акумулює не тільки фахові компетентності, тобто фундаментальні знання зі своєї спеціальності, а й знання іноземних мов за професійним спрямуванням.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів діджиталізації як інноваційної педагогічної технології у процесі навчання англійської мови, а потребує подальшого дослідження специфіки використання цифрових технологій на заняттях з англійської мови у європейському освітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. «Про Національну програму інформатизації»: Закон України від 01.08.2016 р. № 74/98-ВР. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98>
2. Цимбаленко Є. С. Інформатизація соціальних комунікацій: наукові концепції, правові складники та галузева структура: автореф. дис. ... канд. наук із соціальних комунікацій: 27.00.07. Київ, 2011. 19 с.

3. Гарагуля С.С. Електронна бібліотека як інтегратор джерел наукової інформації: дис. ...канд. наук із соціальних комунікацій: 27.00.03/ Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського, Національна академія наук України, Київ, 2018. 205 с.
4. Окінавська хартія глобального інформаційного суспільства: від 22.07.2000р. № 98_163. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998_163/card2
5. Hamed F., Meshkat M., Rezaee M., Jafari M. Information Technology in Education. *Procedia Computer Science*. 2011. №3. P.369-373. URL: https://www.researchgate.net/publication/220308687_Information_Technology_in_Education
6. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 09.08. 2019. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017р. № 2745-VIII. Дата оновлення: 09.08. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. GoGlobal. URL: <http://goglobal.com.ua/files/manifest.pdf>.
9. Жерновникова О. А. Діджиталізація в освіті. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали III між нар. наук.-практ. конф., м. Харків, 10 квітня 2018 р.* Харків, 2018. С. 88-90.
10. Редько О.В. Трансформація освітнього простору України: інформаційно-організаційний аспект: автореф. дис. ... канд. філософських наук: 09.00.10. Київ, 2010. 16 с.
11. ЗНО-онлайн. URL: <http://zno.osvita.ua/master/english/>
12. Т.І. Коваль Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. №6 (26). URL: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
13. Бак М. Інформатизація як закономірність модернізації освіти в епоху глобалізації (україно-польські студії: компаративний аналіз): автореф. дис. ... д-ра. філософських наук: 09.00.10. Київ, 2016. 38 с.
14. Стефаненко П. В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2002. 40 с.
15. Безкоштовний проект з вивчення англійської мови від Асоціації інноваційної технології та цифрової освіти та Академії навичок URL: <https://lingva.live/mass/>.
16. Підгорна Т.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до професійної діяльності в умовах інформатизованого навчального процесу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 43 с.
17. Капустян І. І. Розвиток навчального комп'ютерно орієнтованого середовища у неперервній педагогічній освіті Швеції: автореф. дис. ... канд. інформаційно-комунікаційні технології: 13.00.10. Київ, 2012. 23 с.



Кондур Оксана

ГЛОБАЛЬНИЙ АНАЛІТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ АНАЛІЗУ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

За сучасних умов глобалізації зникають кордони, локальні економіки, культури, освітні системи розчиняються в рамках глобальної цивілізації. Глобалізація формує багатомірне, поліцентричне, умовне суспільство, у якому співіснують національне та транснаціональне. Парадоксально, що це суспільство виникає на основі неадекватних чинників соціального й культурного змісту, серед яких визначальні - наука й освіта, які є базисом для розвитку економіки країни та засобом отримання індивідом доходів і задоволення своїх потреб. Тому глобалізація освіти є наслідком трансформації основ державного устрою:

Термін «глобалізація освіти» теоретиками глобалізації використовується у трьох різних, але взаємозв'язаних сенсах:

- 1) як освітньо-економічне явище, що посилює інтеграцію національних ринків;
- 2) як політичний процес усунення створених державами бар'єрів на шляху міжнародного потоку товарів, послуг і капіталу;
- 3) як явище глобального поширення ринкової політики на внутрішньому і міжнародному рівнях [21, с.45].

Аналізувати глобалізацію та глобалізацію освіти, як одну з її важливих складових, необхідно у таких взаємодоповнюючих напрямках:

- 1) відображення суспільної реальності планетарного масштабу, коли загальне суспільство розглядається як одне ціле, а наднаціональні утворення є центром аналізу;
- 2) аналіз соціальних змін у різних суспільствах через багатомірну оцінку трансформацій - культури, економіки, політики, освіти та ін;
- 3) оцінка впливу макросоціальних трансформацій на виокремлені сфери [12, с.329].

Поширення глобалізаційних процесів на освіту проявляється в різних аспектах, а саме [6]: інтенсифікація мобільності потоків інформації, знань, технологій; формування глобальних дослідницьких мереж; лібералізація міжнародних ринків вищої освіти для забезпечення транскордонної та вільної торгівлі освітніми послугами; зміни на ринку праці через мобільність людського капіталу, підвищення вимог до якості результатів праці і відповідно – потреба у кваліфікованих кадрах та чітка диференціація між прибутками кваліфікованих та некваліфікованих робітників; зростання уваги до освіти на міжнародному рівні, оскільки освітні реформи стають потужним механізмом розвитку суспільства; - актуалізація проблеми децентралізації та приватизації освіти як ефективних стратегій гнучкості та забезпечення якості освіти; застосування

міжнародного вимірювання та оцінювання систем освіти для забезпечення якісної освіти та контролю ефективності витрат бюджету на утримання освітньої системи; розвиток глобальної культури, в тому числі – культури якості освіти.

Тенденціями глобалізації вищої освіти у європейських країнах є [10, с.104]:

- міжнародна академічна та наукова мобільності;
- конвергенція структур кваліфікацій, інтернаціоналізованих навчальних планів та програм;
- експорт освітніх послуг та результатів наукової діяльності;
- диверсифікація джерел та каналів фінансування,
- підвищення конкурентоспроможності на національному та міжнародних ринках.

Глобалізація освіти - це результат взаємодії між націоналізмом та інтернаціоналізмом, усвідомлення інтенсифікації глобалізаційних процесів у всіх сферах життя, єдності світу як соціальної реальності. Згідно з теорією світ-системного аналізу І. Валлерстайна [4], за останніх шість століть сформована «соціальна система», яка є капіталістичним світ-господарством з домінуючим транснаціональним класом управлінців, фахівців із фінансів, ІТ-спеціалістів та ін. У цій системі за характером зв'язків виокремлюються групи суспільств, які відповідно формують центр, периферію і напівпериферію системи: між країнами центру системи встановлюються стосунки кооперації і конкуренції; між країнами з центру та країнами з периферії - стосунки експлуатації і залежності; напівпериферія системи знаходиться з центром і периферією в стосунках змішаного типу.

Польський дослідник Гж. Колодко вважає, що ключовим питанням для постсоціалістичних країн (серед яких і Україна) є те, щоб «внаслідок синхронного розвитку процесів трансформації та глобалізації не бути відтісненими на задвірки глобального містечка». Але «оскільки у нас немає іншої планети, ми повинні знайти своє місце тут, побудувавши, так би мовити, свій провулок у глобальному містечку» [9. с.19-23]. Тобто відбувається змагання за місце в глобальному мегаполісі людської спільноти.

Епоха глобалізації висунула нові вимоги до вищої освіти та зумовила трансформацію шляхів її отримання. У публікації ОБСЕ «Новий погляд на вищу освіту» зазначено, що людство вступило в еру «пошуків, гіпотез, численних реформ та есеїв у справі оновлення вищої освіти» [20]. Необхідне нове динамічне бачення вищої освіти.

Польський дослідник вищої освіти в умовах глобалізації філософ Марек Квек у своїй статті «Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад» [8] зауважує, що «наслідком глобалізації є знецінення всіх національних проєктів, а серед них і Університету як зорієнтованого на націю та державу закладу» У випадку, коли за Університетом не стоять ідеї нації та національної культури, то необхідно «або створити нові ідеї, або ж Університет приречений віддатися на милість всеїдної логіки споживацтва. За цією логікою

Університет, що позбувся своїх стосунків із владою та своєї модерної національно-державницької місії, тепер тільки «продаватиме» свій «продукт-освіту», як перша-ліпша бюрократична освітня корпорація» [8, с. 291].

М. Квек вважає, що споживацька логіка породила ідею «блискучої освіти», в основі якої ідеал найефективніших, ходових знань-бестселерів, які можна здобути в найкоротші строки. А «традиційний Університет перестав виступати партнером національної держави, оскільки це суперечить перспективі глобального споживацтва» [8, с. 275].

На думку Ш. Слафтер та Л. Леслі, «глобалізація політичної економіки наприкінці ХХ сторіччя порушила схеми професійного функціонування Університету, напрацьовані за останні сто років. Глобалізація створює нові структури, стимули та форми винагороди для окремих ділянок академічних досягнень, встановлюючи водночас обмеження і перешкоди для інших» [22, с. 1]. З таких міркувань Шейла Слафтер та Ларі Леслі вперше запропонували термін «академічний капіталізм».

За підтримки (чи вимоги) супернаціональних організацій уряди світу обрали основними напрями в освітній політиці:

- 1) введення пожиттєвої освіти для кожного;
- 2) надання якнайширшого доступу до знань за помірну плату;
- 3) запровадження інтенсивного навчання в закладах, які максимально зорієнтовані на ринок.

Ця тенденція відповідає стосункам між національною державою та закладами вищої освіти, тобто співвідношенню влада/знання. У цьому контексті сучасне співвідношення між владою та знанням описує Енді Грін: «Для держави існувало безліч способів створити націю громадян. Вона мобілізувала їх та привчала до дисципліни в системі національної оборони; вела облік новонароджених, шлюбів та смертей; відстежувала, регулювала перетин кордонів та політичну активність громадян; призначала покарання та ув'язнювала. Однак насамперед давала громадянам освіту» [16, с. 134]. Проте, як зазначив У. Бек, «пришестя глобалізації означає не тільки ерозію обов'язків та інституту держави, а й перебудову основних підвалин її існування» [2].

Заклад вищої освіти має «постачати привабливий продукт за помірковану ціну, забезпечувати суспільство добрим товаром за його гроші» [18, с. 26]. Метою процесу викладання та наукових досліджень стала уніфікація, а не ізоляція окремих національних традицій.

На думку М. Квека [8, с. 283], ідеологія вільного ринку проникла у вищу освіту у формі практик, запозичених у корпоративного світу: топ-менеджмент, звітність, приватизація, показники успішності тощо. Тому визначальними характеристиками закладів вищої освіти стали гасла: менеджерський, корпоративний, підприємницький, корпоратизація, маркетингізація. Тому «Університет вимушений шукати для себе нового місця в культурі. Бо не

знайшовши його, він перетвориться на освітню корпорацію, завдання якої полягатиме у вишколі спеціалістів швидко, дешево та ефективно» [8, с. 283].

Польський дослідник професор Тадеуш Вавак також переконаний, що «Університет у кожній державі є інститутом - бастіоном, що охороняє очікуваний рівень культури, науки, якості життя, розвитку та цивілізації. Університет є Пентагоном боротьби за благополуччя мислячого суспільства» [25, с. 65]. Ринок освітніх послуг в умовах глобалізації перетворився на поле бою, «на якому триває битва за більш високу якість досліджень та навчання» [3, с. 247].

Від позиціювання українського суспільства в глобальному світі, ступеня готовності до реформ, до зміни парадигми вищої освіти залежить наше входження у світове товариство, адже «освіта як інститут залежить від середовища, відповідає середовищу та існує в певному вигляді, доки вона задовольняє потреби цього середовища» [7]. Для приєднання України на паритетних умовах до європейського і світового економічного простору необхідно наближати основні критерії власного розвитку до світових стандартів. Проблема міжнародної конкурентоспроможності України «в глобальному світі може бути вирішена лише через інтелектуалізацію соціально-економічного розвитку» [5, с. 140].

Ми пропонуємо при вивченні причин і наслідків глобалізації для країни «вимірювати» глобалізацію за допомогою сукупності глобальних індексів. Найчастіше у міжнародному аналізі використовують наступні показники:

- Індекс глобалізації KOF (KOF Index of Globalization);
- Індекс глобальної конкурентоспроможності (The Global Competitiveness Index);
- Індекс задоволеності життям (Satisfaction with Life Index);
- Індекс людського розвитку (Human Development Index);
- Індекс якості життя (The Quality of Life Index);
- Індекс глобальної багатовимірної бідності (Global Multidimensional Poverty Index);
- Глобальний індекс інновації (Global Innovation Index).

Глобальні індекси – це дослідницький інструмент, за допомогою якого можна порівнювати країни, аналізувати та прогнозувати їхній розвиток.

Індекс рівня глобалізації країн світу, який складається Швейцарським економічним інститутом (KOF Swiss Economic Institute) [14], вимірює політичні, економічні, соціальні та культурні аспекти глобалізації. Дослідники вважають, що глобалізація в цих сферах зростає з 1970-х років, і після закінчення холодної війни вона отримала особливий імпульс. Індекс був створений у 2002 році групою під керівництвом німецького професора економіки Акселя Дреера [13]. На думку вчених глобалізація руйнує національні кордони, інтегрує національні економіки, культури, технології та управління і водночас опосередковано через різноманітні потоки (людей, капітал, ідеї тощо) створюються складні відносини

взаємозалежності і взаємозв'язку. За напрямками показники розподіляються таким чином:

- економічна глобалізація, яка характеризує далекі потоки товарів, капіталу й послуг, а також інформацію та уявлення, які супроводжують ринкові обміни (36%);

- соціальна глобалізація виражає поширення ідей, інформації та людей (39%),

- політична глобалізація вимірює поширення державної політики (25%)

Індекс глобальної конкурентоспроможності розраховують за 113 параметрами, більшість з яких знаходять за результатами глобального опитування керівників компаній, інші – зі статистичних даних та результатів постійних досліджень міжнародних організацій. Параметри розподілені в 12 груп, серед яких дві «освітні»: охорона здоров'я та початкова освіта, вища освіта та професійна підготовка.

Дані групи об'єднані в три субіндекси: чинники, які характеризують базову економіку (1. Установи. 2. Інфраструктура. 3. Макроекономіка, навколишнє середовище. 4. Здоров'я і початкова освіта); чинники, які характеризують ефективну економіку (5. Вища освіта та професійна підготовка. 6. Ефективність ринку товарів. 7. Ефективність ринку праці. 8. Фінансовий ринок розвитку. 9. Технологічна готовність. 10. Розмір ринку); чинники, які характеризують інноваційну економіку (11. Складність бізнесу. 12. Інновації.)

Хоча за класифікацією І. Валлерстайна Україна знаходиться на «периферії», проте вона має добрий потенціал. Аналіз динаміки Індексу глобальної конкурентоспроможності нашої країни за останні 5 років (див.таб. 1) показує, що Україна у світовому рейтингу за даним Індексом у 2016-2017 році посідала 85 місце серед 138 країн, а вже через рік піднялась на 4 пункти - на 81 місце. Різке зниження рейтингу після 2015 року можна пояснити політичними подіями.

Таблиця 1.

**Рейтинг України за Індексом глобальної онкурентоспроможності,
2013-2018 рр.***

Період	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18
Рейтинг України /	84 /	76 /	79 /	85 /	81 /
Всіх країн у рейтингу	148	144	140	138	137

* Джерело [23, с. 308]

У 2017-2018 рр. за фактором «Здоров'я і початкова освіта» економіка України перебувала на 53 місці (табл. 2). За фактором «Вища освіта та професійна підготовка» ми на 35 місці серед 137 держав, що є найкращим показником з усіх чинників Індексу глобальної конкурентоспроможності та свідчить про належний рівень української освітньої системи. Фактор «Вища освіта та професійна підготовка» формується як усереднення наступних чинників:

Таблиця 2.

**Місце України у світовому рейтингу за освітніми показниками,
2017-2018 рр.***

№	Чинник	Місце у світі	Значення чинника
5	Вища освіта та професійна підготовка	35	5,1
5.01	Коефіцієнт охоплення населення середньою освітою	51	99,2%
5.02	Кількість вступників до закладів вищої освіти	16	82,3%
5.03	Якість системи освіти	56	3.9
5.04	Якість математичної та природничої освіти	27	4.8
5.05	Якість шкіл менеджменту	88	4.0
5.06	Доступ до Інтернету в школах	44	4.8
5.07	Місцева доступність до спеціалізованих послуг з навчання	68	4.3
5.08	Обсяг підготовки персоналу	88	3.7

* Джерело [23, с. 308-309]

Високий рівень математично-природничої підготовки підтверджують неодноразові перемоги українських учнів та студентів на всесвітніх олімпіадах з цього циклу предметів. Хоча кількість вступників до ЗВО значна, проте якість освіти посередня та низький рівень освітнього менеджменту.

Індекс задоволеності життям відображає рівень суб'єктивного добробуту людей у країнах [19]. Він розраховується за статистичними даними, які відображають різноманітні суспільні процеси, зокрема: стан охорони здоров'я, економічний добробут населення, доступ до освіти.

Індекс людського розвитку [24] називають показником «якості життя», оскільки він характеризує рівень життя, соціальний розвиток громадян країн за таким субіндексом: 1) показник очікуваної тривалості життя при народженні, оцінює здоров'я та довготривалість життя нації; 2) показник охоплення населення освітою, який визначає доступ до освітніх послуг і загальний рівень обізнаності населення; 3) показник гідного рівня життя, який визначається за розміром ВВП на душу населення за паритетом купівельної спроможності. Дані показники є відносними величинами. Сукупний показник Індексу людського розвитку є геометричним усередненням.

За рівнем людського розвитку країни ранжуються на 4 класи [24]: дуже високий, високий, середній та низький рівні. Наша країна у 2015, 2016 році посідала 84 місце серед 187 країн, для яких цей показник обчислювали, і тому належить до країн з середнім рівнем людського розвитку.

Індекс якості життя характеризує можливість держави забезпечити своїм громадянам благополучне життя. Він обчислюється за методикою британського дослідницького центру The Economist Intelligence Unit за статистичними даними і результатами опитування суспільного погляду на життя. Цей індекс вважається відношенням суб'єктивного задоволення життям населення держави до об'єктивного стану соціально-економічного добробуту в ній. Індекс містить 9 субіндексів: здоров'я; сімейне життя; суспільне життя; матеріальний добробут;

політична стабільність та безпека; клімат та географія; рівень зайнятості; політичні та громадянські свободи; гендерна рівність. Величина глобального Індексу якості життя вираховується як сума значень субіндексів із ваговими коефіцієнтами, які визначає дослідницька група за результатами консультацій з експертами.

Індекс глобальної багатовимірної бідності (Global Multidimensional Poverty Index) [24]. З Порядку денного сталого розвитку до 2030 року для кращого вимірювання реалізації мети сталого розвитку - ліквідація бідності в усіх її формах, впливає важливість багатовимірних підходів до викорінення бідності, які виходять за рамки економічної деривації. Цей індекс розроблений у 2010 році спільно Програмою розвитку людських ресурсів ООН (UNDP) та Оксфордською ініціативою щодо розвитку бідності та людського розвитку (ОРНІ) в Оксфордському університеті. Індекс узгоджений з показниками, які використовуються для відстеження Цілей розвитку тисячоліття (MDGs). Він включає 10 показників і визначає, як люди залишаються позаду в трьох ключових вимірах: охорона здоров'я, освіта та рівень життя. Люди, які відчують депривацію, принаймні в третині цих зважених показників, потрапляють до категорії багатовимірних бідних. Для виміру освіти задається 2 показники: рік навчання визначає, коли жоден член домогосподарства віком 10 років і старше не закінчив шість років навчання (вага 1/6); відвідування школи – визначає, коли будь-яка дитина шкільного віку не відвідує школу до віку, коли він / вона закінчує 8 класів. Для України Індекс глобальної багатовимірної бідності, за даними 2017 року, становить 0,0008, що є позитивною ознакою.

Глобальний інноваційний індекс складається з 80 субіндексів, які вивчають різноманітні інновації та широко охоплюють процеси в країні, зокрема оцінюють політичне середовище, освіту, інфраструктуру, складність бізнесу. Цей індекс обчислюють для 126 країн, які складають 90,8% населення світу та 96,3% світового ВВП [15].

Серед субіндексів глобального інноваційного індексу є група індикаторів, які характеризують стан освітньої системи та її вплив на загальний розвиток держави, зокрема [15]:

2. Людський капітал і дослідження.

2.1 Освіта.

2.1.1 Витрати на освіту (витрати уряду на освіту, % ВВП).

2.1.2 Державне фінансування учня середньої школи.

2.2 Вища освіта.

2.2.1 Студентів закладів вищої освіти (відношення загальної кількості студентів, незалежно від віку, до населення вікової групи, що офіційно відповідає можливості отримувати вищу освіту).

2.2.2 Випускники в галузі науки і техніки, % .

2.2.3 Вхідна мобільність (кількість студентів з-за кордону, які навчаються в цій країні, у відсотках від загальної кількості зарахованих до вищих навчальних закладів вищої освіти).

2.3 Дослідження та розробка.

2.3.1. Дослідники. (Кількість дослідників на мільйон населення. До таких відносять професіоналів, які займаються концепцією або створенням нових знань, продуктів, процесів, методів або систем, а також управлінням відповідними проектами).

2.3.2. Валові витрати на НДДКР (науково-дослідні та дослідно-конструкторські роботи) (загальні внутрішні витрати на НДДКР за певний період у відсотках від ВВП)

2.3.4 Рейтинг QS-університету (середній бал трьох кращих університетів країни).

3. Інфраструктура.

3.1 Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

3.1.1 Доступ до ІКТ *.

3.1.2 Використання ІКТ *.

3.3 Екологічна стійкість.

3.3.1 ВВП / одиниця споживання енергії.

3.3.2 Екологічні показники *.

3.3.3. ISO 14001 екологічна сертифікація.

5. Складність ринку.

5.1 Знання працівників.

5.1.1 Професії, що потребують наукових знань (зайнятість у наукоємних службах).

5.1.2 Фірми, що пропонують формальне навчання (відсоток фірм, які пропонують офіційні програми навчання для своїх постійних співробітників).

5.2 Інноваційні зв'язки

5.2.1 Співпраця між університетами та промисловістю

5.3 Поглинання знань.

5.3.1 Виплати за інтелектуальну власність (збори за використання інтелектуальної власності, не включені до інших платежів).

5.3.5 Талановиті дослідники (відсоток професіоналів, зайнятих концепцією або створенням нових знань, продуктів, процесів, методів і систем, а також в управлінні цими проектами, у підприємницькій діяльності).

6. Результати знань і технологій

6.1 Створення знань

6.1.1 Патенти.

6.1.3 Корисні моделі.

6.1.4 Науково-технічні статті.

6.1.5 h-індекс документів .

6.2 Вплив знань.

6.2.3 Витрати на комп'ютерне програмне забезпечення (відсоток від ВВП).

6.2.4 Сертифікати якості ISO 9001 (кількість отриманих сертифікатів ISO 9001: 2015 – сертифікатів системи управління якістю).

6.2.5 Високо- та середньо-високотехнологічні виробництва (відсоток від загальної кількості).

7.1. Творчі (креативні) результати

7.1.3 Створення ІКТ та бізнес-моделі.

7.1.4 Створення ІКТ та організаційної моделі/

Динаміка змін значень деяких з цих показників для України подана в таблиці 3. За всіма показниками в Україні не спостерігається негативної динаміки, навпаки: загальні освітні показники за останні роки покращилися вдвічі, за показником «освіта» 34 місце, за показником «вища освіта» - 26 [15].

У рейтингу Глобального людського капіталу за показником «освіта» Україна на 5 місці [11]. Те, що наша країна відноситься до країн з достатньо високим рівнем людського капіталу, засвідчує *Індекс програми розвитку ООН*. Це зумовлене тим, що громадяни України мають достатньо високий рівень грамотності та освіченості.

Таблиця 3.

**Місце України в рейтингу у світі
за складовими Глобального інноваційного індексу***

Показник	2014	2015	2016	2017	2018
Глобальний інноваційний індекс	63	64	56	50	43
2.1. Освіта	58	25	20	30	34
2.2. Вища освіта	34	31	24	26	26
2.2.2. Випускники в галузі науки і техніки	23	20	27	28	21
2.2.3. Вхідна мобільність	64				61
2.3. Дослідження та розробки	48	45	50	51	50
2.3.4. Рейтинг QS-університету	48	46	45	55	43
6.1.5. h-індекс документів	43	43	44	46	49
6.2.4. Сертифікати якості ISO 9001.	83	82	71	85	71

*Джерело [15].

Зауважимо, що всі складові показники у глобальних індексах чітко розраховуються, тому глобальні індекси не є схоластичними, а отже, об'єктивно оцінюють рівень країни у світі.

Необхідно враховувати, що новітня хвиля цивілізації висунула основними завданнями інвестування в локальні та регіональні економіки покращенням якості освіти і розвитком інфраструктури, оновлення за сучасними потребами освітніх інституцій. Вплив глобалізації на сучасні трансформації української вищої освіти також зумовив посилення вимог до її якості. Забезпечення якості вищої освіти реалізується:

- підготовкою фахівців інноваційного типу;
- зміною парадигми підходу до навчання із орієнтованого на викладача до студентоцентричного;

- міжнародною мобільністю фахово підготовленої робочої сили;
- швидким реагуванням на розвиток сучасної економіки, зокрема підготовкою фахівців нових кваліфікацій із знаннями нових технологій;
- відповідність кваліфікацій міжнародним з метою надання можливості випускникам працевлаштування в інших державах.

«Міжнародний аспект діяльності закладів вищої освіти змушує їх відповідати на виклики конкуренції від провідних університетів світу» [3, с. 246], тому для втримання своєї позиції університети повинні задовольняти потреби своїх клієнтів і бенефіціарів та підвищувати якість управління, що в цілому забезпечує поліпшення якості послуг. Окремі аспекти політики управління якістю освітніх систем нами викладено в [17]. При цьому зауважимо, що українська вища школа має постати не лише як інститут освіти і виховання, формування особливих громадських рис інтелігенції, а й одним з найважливіших соціальних інститутів соціалізації молодого покоління, адаптації до квалітологічних цінностей суспільства, громадянського стилю життя.

Наш час – час глобалізації, який і як політичний, і як освітньо-інтелектуальний процес відкрито веде нас до великих можливостей. Як зазначив Гж. Колодко, «глобалізація, з одного боку, принесла загрозу для країн, нездатних до неї пристосуватися, з іншого – створила шанс для удосконалення неефективної системи» [9, с.91].

Список використаних джерел:

1. Бауман З. Текучая современность : [пер. с англ.]. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 240 с.
2. Бек У. Что такое глобализация? : Москва : Прогресс-Традиция, 2001. 304с.
3. Вавак Т. Концепція сталого конкурентного розвитку університету в умовах Європейського Союзу. Трансформаційні процеси економічної системи в умовах сучасних викликів : монографія / За заг. Редакцією В. І. Гринчуцького. Тернопіль: Крок, 2014. С. 244-254.
4. Валлерстайн І. Глобалізація або вік змін? Довгостроковий погляд на шлях розвитку світової системи. Глобалізація Філософія. Регіоналізація. Регіональна політика. Луганськ: Альмамастер - Знання, 2002. С. 49-67.
5. Еволюція світ-системи глобалізму (Стратегічні імперативи співрозвитку) : колективна монографія / [Білорус О. Г., Гаврилюк О. В., Зернецька О. В. та ін.] ; кер. авт. кол. і наук. ред., д.е.н., проф., академік О. Г. Білорус. Київ : КНЕУ, 2014. 429 с.
6. Іванюк І. Освітня політика : навчальний посібник / Університет економіки та права «Крок». Київ : Таксон, 2006. 226 с.
7. Камардаш Н. Діалектична взаємодія освіти й суб'єктивності як предмет філософського аналізу. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії». 2017. (57). С. 92-103.

8. Квек М. Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад. Ідея університету : антологія / Упоряд. М. Зубрицька та ін. Львів : Літопис, 2002. С. 267-294.
9. Колодко Гж. Глобалізація і перспективи розвитку постсоціалістичних країн [пер. з польського]. Київ : Основні цінності, 2002. 248 с.
10. Огієнко О. І. Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2012. Т. 8, № 26. С. 97-105.
11. Україна за індексом «освіта» у ТОП-5 світового рейтингу розвитку людського капіталу. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2575022-ukraina-za-indeksom-osvita-u-top5-svitovogo-rejtingu-rozvitku-ludskogo-kapitalu.html>
12. Cole M. Globalisation, Modernisation and Competitiveness: a critique of New Labour in Education. *International Studies in Sociology of Education*, 2008. V.8, n.3. P. 315-332.
13. Dreher A. Does globalization affect growth? Evidence from a new index of globalization. *Applied Economics*. 2006. 38(10). P. 1091–1110.
14. ETH Zurich KOF. URL: <https://www.kof.ethz.ch/en/forecasts-and-indicators/indicators/kof-globalisation-index.html> (дата звернення 20.10.2019).
15. Global Innovation Index. <https://www.globalinnovationindex.org/Home>
16. Green Andy. *Education, Globalization and the Nation State*. Macmillan. 1997. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230371132_8
17. Kondur O., Ridei N., Katsero O., Bogutskyi Yur., Pavlenko D. *Methodological Aspects of the Quality Management Policy of Educational Systems in Ukrainian Universities*. *Science, Technology and Innovations: Collection of scientific articles*. - Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2019. P. 96-100.
18. Leslie David., Fretwell E. *Wise Moves in Hard Times : Creating & Managing Resilient Colleges & Universities*. 1996. 298 p.
19. OECD better life index URL: <http://www.oecdbetterlifeindex.org>
20. OECD. *Redening Tertiary Education*. Paris : Organization for Economic Cooperation and Development, 1998. 164 с.
21. Peters R. *Education and Values*. N-Y: Sloan, 2005. 229 p.
22. Slaughter Sheila, Leslie Larry. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press, 1997. 296 p.
23. *The Global Competitiveness Report 2017–2018* anges. World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2017-2018>
24. United Nations Development Programme: *Human Development Reports*. URL: <http://hdr.undp.org/en>
25. Wawak Tadeusz. *Pentagon rozwijającego się uniwersytetu. W: Innowacyjne i jakościowe aspekty w zarządzaniu operacyjnym* / red. Lis Anna, Zieliński Grzegorz. Gdańsk : Wydawnictwo Politechniki Gdańskiej, 2014. S. 65-81.



Кендюхов Олександр

ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: ВІЗІЯ МАЙБУТНЬОГО

З початком пандемії COVID-19 діджиталізація освіти з головного тренду розвитку освітніх систем майже в усіх країнах світу стала життєво необхідною стратегією тотальної перебудови традиційних форм, методів та технологій навчання.

Україна останні роки перебувала в загальному тренді: створювалися електронні підручники, у класах з'являлися інтерактивні дошки, у школах впроваджувався електронний документообіг, підключення Інтернету тощо. Проте практично не змінювалась сама сутність, процес і умови навчання. На сьогодні ми маємо ситуацію, коли традиційна школа впроваджує використання цифрових інструментів у свою практику, але суть самої школи принципово не змінюється. Це стало цілком зрозуміло на початку пандемії COVID-19. Традиційний підхід до дистанційного навчання яскраво показав свою моральну та фізичну застарілість.

За кордоном, у багатьох країнах, ситуація трохи краща, що обумовлено значно вищим рівнем діджиталізації. Наприклад, у Швеції з 5-го класу держава наділяє всіх учнів ноутбуками, всі предмети оцифровані та є в електронному вигляді. Проте традиція школи (графік відвідування занять, система контролю успішності, система переведення на навчання на наступний рік і т. ін.) залишається незмінною. Так само, але з меншою кількістю ноутбуків та інших гаджетів, відбувається діджиталізація освіти в інших європейських країнах. В Україні, зрозуміло, цей процес поки що значно відстає від передових світових освітніх практик.

Але, що важливіше, не тільки в Україні, а, практично, всюди ми бачимо низку обставин, які свідчать про вузькуватий підхід до розуміння перспектив і можливостей діджиталізації освіти. Крім того, слід узяти до уваги такі істотні проблеми початкової та середньої школи, яких сьогодні не вирішує традиційна система багатьох країн світу, зокрема й нашої країни: стримування та усереднення інтелектуального розвитку найбільш обдарованих дітей, потужна бюрократична стіна, яка не дозволяє їм "перескакувати" через класи, завершувати навчання значно раніше і вступати до університетів у віці 12–14 років, що, наприклад, сьогодні можливо у США та Китаї. А це прямо впливає на конкурентоспроможність молодого людини на інтелектомістких ринках праці.

Деякі компанії, які сьогодні працюють на ринках експоненційних технологій, до претендентів на посади висувають умови: досвід роботи, одна або навіть дві вищі освіти, англійська С1 та вік до 25 років!

Крім того, є також суспільна проблема, коли найбільш обдарованих дітей, котрих часто вважають "білими воронами" в їхніх класах, "ботанів", принижують однолітки звичайного інтелектуального рівня. І це далеко не всі проблеми, з якими має справу інтелектуально обдарована дитина в середній школі, навіть якщо ця школа впроваджує електронні підручники та журнали класного керівника.

Сучасні цифрові можливості значно багатогранніші й масштабніші. Рівень сучасних інформаційних технологій дозволяє легко вирішити всі ці проблеми цілком і одночасно. І я хочу показати цей шлях. Ідеться про створення принципово нової загальнонаціональної державної Цифрової школи. Школи, яка досі не має у світі аналогів, завдяки чому Україна може стати світовим лідером із діджиталізації освіти.

Суть проекту «Цифрова школа» полягає в наступному: створення державної єдиної цифрової школи, в якій може проходити навчання будь-яка дитина, що знаходиться в будь-якій частині світу. Школа видає державний атестат про повну середню загальну освіту.

Ключові характеристики проекту: простота, дешевизна, легкість і швидкість реалізації.

Цифрова школа - це багатофункціональний освітній інформаційний цифровий сервіс, у якому учень може проходити навчання в режимі віддаленого доступу.

Дитина має можливість вступити до школи в будь-який клас, пройшовши відповідне електронне тестування.

Як і у звичайній школі, базовий період навчання розрахований на 12 років, з 1 по 12 клас. Дитина вступає до першого класу, проходить навчання, складає в установлені терміни випускні іспити з кожному предмету у вигляді тестів, після чого переходить до другого класу і так далі. Екзамен з першого класу.

Але, на відміну від звичайної школи, дитина може вступити до цифрової школи в будь-якому віці й закінчити її в будь-якому віці за будь-який період часу (1-12 років), склавши відповідні тести за кожен клас (обсяг освоєних кредитів). Якщо з якогось предмета екзамен (тест) вчасно не складений, дитині дається ще дві спроби впродовж трьох місяців (червень-серпень). Якщо учень не складає тест і після цього, то він відраховується з цифрової школи й переводиться до звичайної.

Кожен учень має право будь-який тест скласти достроково. Теоретично, всі тести за 12 років він може скласти за один рік і отримати атестат. У кожному класі є мінімально необхідний для закінчення навчання в цьому класі перелік (обсяг) уроків (дисциплін, кредитів). Але кожен учень має право вибору

предметів з наступних класів і їх дострокової здачі. Обсяг навчального матеріалу в кожному класі поділяється на два блоки:

Блок обов'язкових предметів, тобто тих, що визначені державою як обов'язкові.

Блок предметів на вибір, із яких учень спільно зі своїми батьками може вибирати ті, які він та його батьки вважають найважливішими для професійного майбутнього дитини.

Процес тестування.

Складання іспитів (тестування) проходить повністю в електронному режимі з моментальним оголошенням результату. Об'єктивність (чесність) складання тесту мають забезпечити чотири ключові складові:

Режим доступу до складання за сітківкою очей або відбитком пальця дитини.

Якість самого тесту.

Стандарт обладнання приміщення (кімнати), в якому проходить складання тесту (для відео й аудіофіксації тестування).

Відеозйомка приміщення, в якому дитина проходить тестування, і навчального місця в режимі реального часу. Якщо відеореєстратор фіксує присутність у приміщенні сторонніх предметів, осіб або голосів, то результати тесту анулюються, і він вважається не складеним. При повторному порушенні правил дитина відраховується з цифрової школи і переводиться до звичайної. Те ж саме стосується сторонньої інформації на екрані монітора під час проходження тесту.

Оцінки кожного іспиту вносяться до електронної відомості.

Процес навчання.

Дитина за скануванням відбитка пальця або ока входить в свій віртуальний клас (робочий кабінет), обирає необхідний урок і проходить його у вигляді віртуальної лекції, лабораторії, фільму, презентації тощо.

У перспективі, з кожного предмета необхідно створити набір уроків у режимі віртуальної реальності, які розвивають уяву, що особливо важливо для молодших класів. Наприклад, уроки природознавства проходять безпосередньо в лісі, в полі, біля моря і т.ін., урок історії Стародавнього Риму проходить у Римі відповідної епохи, урок фізики - у віртуальній лабораторії, біології - в парку юрського періоду тощо. Учень при цьому присутній на уроці в образі вченого, мандрівника, конкретного персонажа (Тараса Шевченка, Григорія Сковороди, Богдана Хмельницького, Михайла Грушевського, Колумба, Дарвіна, Галілея, Сократа, Цезаря, Наполеона і т. д.).

Не забуваймо слова Ейнштейна: «Справжня ознака інтелекту - не знання, а уява».

Також із кожному предмета є цифрова бібліотека з інтерактивними підручниками.

Кожен урок закінчується тестуванням. Тест - інформація виключно для дитини та її батьків для самоконтролю успішності. І діти, і їхні батьки мають постійний доступ до системи контролю якості навчання.

Так само може бути створений образ класного керівника (наставника, професора) у вигляді улюбленого персонажа дитини (наприклад, професор Альбус Дамблдор з "Гаррі Поттера", Гендальф із "Володаря перснів" або Дарт Вейдер із "Зоряних воєн"), який щодня нагадуватиме учневі про графік занять, пропущений урок, поганий результат тесту та ін. Зважаючи на можливості сучасної техніки, такий образ може бути присутнім у кімнаті дитини у вигляді голографічного об'єкта.

Крім того, можна зробити, щоб результати успішності автоматично відображалися на смартфонах батьків. Наприклад, після складання тесту з фізики на найвищий бал на екрані маминого смартфона з'являється Ейнштейн і каже, що її дитина - сьогодні просто геній.

Важливим елементом цифрової школи є змагальний аспект, який реалізується шляхом добровільної участі учня у всіляких шкільних олімпіадах, що також проходять у цифровому режимі.

Для розвитку навичок командної роботи з ряду обов'язкових предметів формується пакет завдань, які потребують роботи колективу за умови, що кожен його член працює в режимі віддаленого доступу. При цьому групи формуються випадковим чином на основі машинного вибору.

З кожного предмета в кожному класі має бути закріплений учитель-консультант. Один день на тиждень виділяється на консультації з реальними викладачами, які можуть проходити в режимі відеоконференції, по Скайпу, Вайберу та ін. Консультантами можуть бути вчителі звичайних шкіл, викладачі університетів.

Важливим елементом також є кураторство, коли на перший рік навчання за кожним новим учнем на основі машинного вибору закріплюється куратор-старшокласник, який допомагає йому орієнтуватися в процедурі та графіку навчання й тестування, цифровій бібліотеці, інших цифрових сервісах.

Формування особистості.

Цифрова школа - ідеальний вихователь.

Цінності.

Набір цінностей і моральних установок задається шляхом пояснень та настанов безумовного морального авторитету (наприклад, Аристотель, Конфуцій, Ейнштейн).

Особисті якості

Розвиток особистих якостей із заданими властивостями, наприклад, лідерство, доброта, ініціативність, уважність, здійснюється шляхом безперервного психологічного впливу та відповідних тренінгів.

Методи

Методи впливу на людську свідомість, наведені знаменитим французьким психологом Ле Боном в його книзі "Психологія народів і мас", які багаторазово підтвердили свою високу ефективність.

Соціалізація та розвиток комунікативних здібностей.

Дитина і суспільство.

Цифрова школа - допомагає дитині адаптуватися до соціального життя не тільки в Україні, але і у всьому світі через відповідні заняття, тренінги, розбір конкретних життєвих ситуацій, ситуаційні ігри тощо.

Друзі.

Цифрова школа через тестування, аналіз інтересів дитини, допомагає своїм учням знаходити друзів по схожості інтересів та іншими критеріями. Цифрова школа пропонує найкращих кандидатів в друзі.

Соціальна комунікація.

Спілкування учнів один з одним сьогодні може забезпечити безліч цифрових комунікаційних сервісів. Крім того, спілкування учнів може здійснюється через власну соціальну мережу Цифровий школи.

Фізичний розвиток та здоровий спосіб життя.

Цифрова школа здатна забезпечити авторитетну та аргументовану пропаганду здорового способу життя шляхом заданої психологічної дії, уроки фізичного виховання від кращих спортсменів світу. Контроль за здоров'ям дитини, фізичними вправами та її фізичним розвитком досягається через використання цифрових гаджетів. Також легко забезпечується контроль кількості часу, проведеного за монітором, щоб запобігти пошкодженню здоров'я учня.

Витрати і технічні можливості.

Вартість реалізації цього проекту - не вища за вартість будівництва однієї звичайної школи.

Оскільки для держави витрати на навчання в цифровій школі у сотні разів нижчі, ніж у звичайній, держава легко може подарувати кожній дитині, котра вступить до цифрової школи, персональний ноутбук, окуляри віртуальної реальності і відеокамеру для обладнання місця тестування.

Узагальнимо.

Цифрова школа:

Ідеальне рішення для вирішення проблеми забезпечення якісною середньою освітою під час епідемій.

Ідеальне рішення для вирішення проблеми забезпечення якісною середньою освітою громадян України, які вимушені мешкати на непідконтрольних територіях (Крим, Донбас).

Ідеальне рішення для українських сімей, які мешкають за кордоном.

Ідеальне рішення для неординарних учнів, які мають високий рівень мотивації, автономності, самодисципліни та самоконтролю та здатні більш високими темпами, ніж їхні однолітки, оволодівати знаннями.



Дзюба Майя

МЕРЕЖНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ЗВО

Глобалізація як феноменальна система трансформаційних процесів не могла не позначитися на сфері науки й освіти, спричинивши в ній активізацію інтелектуальної та навчальної міграції. Сьогодні кожен абітурієнт у будь-якій точці земної кулі для здобуття фаху має змогу вибрати не лише заклад вищої освіти, але й країну навчання.

Чисельність мобільних студентів, тобто громадян одних країн, які навчаються в інших, непинно зростає: з 1975 р. вона збільшилася в п'ять з половиною разів, а впродовж останнього десятиліття майже подвоїлася. На сьогодні близько 5 млн осіб в усьому світі їдуть здобувати знання за кордон [1, с. 24-25].

Надання освітніх послуг іноземним громадянам є високоприбутковим бізнесом: наприклад, підраховано, що дохід країни від іноземних студентів у 2017 р. становив майже 40 млрд дол. США. Завдяки їхній присутності створено або підтримуються 450 тис. робочих місць [2].

Зараз в Україні навчається понад 75 тисяч іноземних студентів [3]. У 2011 році їх було 53664, тобто попри складний процес реформування держави, ті труднощі, з якими ми стикаємось, інтерес до навчання в Україні збільшується.

Закономірно, що Закон України про вищу освіту основними видами зовнішньоекономічної діяльності ЗВО з-поміж інших називає «провадження освітньої діяльності, пов'язаної з навчанням іноземних студентів» [4], що, з огляду на сучасні світові тенденції, не втратить своєї актуальності і в майбутньому.

Українська мова для іноземців переважно стає мовою навчання (засобом здобуття професійної освіти) і засобом орієнтування в новому соціумі, що зумовлює потребу належного її опанування. Мета вивчення іноземними громадянами української мови полягає у «формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні комунікативних потреб у різних сферах спілкування: навчально-науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом, виконання наукових досліджень), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного

культурного зростання), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу» [5, с. 13], що актуалізує пошуки нових підходів, ефективних методик навчання української мови як іноземної.

З огляду на специфіку контингенту учасників освітнього процесу, вимоги щодо забезпечення єдності часу, тривалості, місця, чітко регламентованого середнього темпу навчальної взаємодії, безальтернативності змісту навчання для всіх студентів незалежно від досвіду і рівня їх підготовки стають застарілими. Інструментом, що уможливорює перехід від традиційних форм і методів навчальної взаємодії до активних, є інформаційно-комунікаційні технології, зокрема мережні ресурси, які в умовах сучасного інформаційного середовища змінюють управління навчальною взаємодією з директивної на інтерактивну [6].

У сучасному освітньому просторі заговорили навіть про електронну лінгводидактику як окрему міждисциплінарну наукову галузь, яка об'єднує лінгвістичні, дидактичні, методичні й інформаційні компоненти в єдину систему і забезпечить теоретичну й практичну базу для навчання мови в нових умовах інформаційного суспільства [7].

Втіленням ідеї переходу від парадигми навчання до парадигми учіння є виокремлення в сучасній вищій школі пріоритету самостійності.

Таким чином, питання оволодіння стратегіями самостійної роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема засобів мережних ресурсів, стає на найближче майбутнє одним із основних компонентів у навчальній діяльності ЗВО. Особливої ваги самостійна робота студентів з використанням мережних технологій набуває при вивченні української мови як іноземної.

Дослідженню різних аспектів процесу самостійної роботи присвятили свої роботи А. Алексюк, А. Аюрзанайн, Т. Балицька, В. Буряк, В. Бондар, Л. Журавська, П. Підкасистий, В. Козаков, О. Мороз, В. Попович, Н. Сидорчук, І. Шимко та інші.

Проблему використання сучасних електронних засобів навчання для організації самостійної роботи студентів з метою підвищення якості освітнього процесу у вітчизняній вищій школі досліджували В. Биков, С. Величко, В. Дроздова, В. Єфименко, В. Калібабчук, С. Каяліна, Л. Кожедуб, О. Кривонос, Т. Лисенко, О. Мархева, Л. Огнівчук, М. Продайко, К. Рудніцька, О. Спірін, Н. Стучинська, О. Цись, С. Шульга та інші.

Дослідження у сфері викладання української мови як іноземної з використанням інформаційних технологій відображають праці В. Бадер, І. Кочан, Т. Кудіної, Д. Мазурик, Л. Мацько, Л. Роман та інших. Однак, питання організації самостійної роботи студентів з використанням мережних технологій при вивченні української як іноземної розкриті фрагментарно, що й зумовлює актуальність теми.

У роботі поєднано теоретичні методи дослідження (аналіз педагогічної, дидактичної, методичної літератури з проблеми дослідження, вивчення нормативних документів, матеріалів конференцій і періодичних фахових видань з метою визначення стану розробленості та перспектив досліджуваної проблеми, напрямів дослідження та понятійного апарату, порівняння та узагальнення різних поглядів та досвіду організації самостійної роботи іноземних студентів при вивченні української мови і систематизації власного практичного досвіду), емпіричний (педагогічне спостереження за навчальним процесом, самоспостереження, самооцінка).

Для науки, як правило, одностайність – явище нетипове, проте теза про важливість інформатизації освіти сьогодні і в майбутньому вже сприймається як аксіома і не потребує доведення.

Інформатизація освітньої галузі передбачає розроблення й широке впровадження в систему навчання методів і засобів інформаційно-комунікаційних технологій, створення на цій основі інформаційно-комунікаційного середовища – такого навчального середовища, «будова якого передбачає цілеспрямоване використання в навчально-виховному процесі засобів, технологій та інформаційних ресурсів глобального освітнього простору, що утворюють освітньо-просторовий компонент навчального середовища» [8, с. 381].

Своєю чергою, інформаційно-комунікаційні технології докорінно змінюють роль і місце суб'єктів навчального процесу, сприяють реалізації особистісного підходу в навчанні, за якого викладач перестає бути просто джерелом передавання знань, а стає співтворцем сучасних, позбавлених нудної повчальності, технологій навчання.

Використання цих технологій у процесі навчальної діяльності зумовлює появу нової мети та оновлення змісту освіти, дає змогу досягти якісно вищих результатів навчання, забезпечити для кожного студента формування і розвиток власної освітньої траєкторії, що «пов'язано з появою нових, практично необмежених педагогічних можливостей для індивідуалізації і диференціації навчального процесу, його гнучкої адаптації до індивідуальних особливостей учня, застосуванням у цьому процесі додаткових інформаційних навчальних ресурсів, широкого спектру педагогічних методів і технологічних варіантів навчання, розширенням масштабу і змінами характеру навчальних комунікацій, посиленням процесуальних і мультимедійних характеристик можливостей засобів навчання, розширенням простору інноваційної педагогічної діяльності тощо» [9].

Важлива особливість навчання з використанням ІКТ, зокрема мережних сервісів, у ЗВО полягає в тому, що воно спирається не лише на аудиторну, а передусім на самостійну роботу студентів, при чому пасивне отримання знань у готовому вигляді замінюється активним пошуком в індивідуальному темпі й вільному режимі з необмеженістю часу, виникають сприятливі умови для

інтенсифікації та диференціації навчання, потреба планування спільної та індивідуальної діяльності учасників навчального процесу, з'являється можливість звернення за довідкою, допомогою та поясненням без зайвих побоювань виявити свій рівень некомпетентності перед одногрупниками тощо. Це надзвичайно актуально при вивчення української мови як іноземної, з огляду на те, що студенти, як правило, з різних країн, у них різний рівень знання англійської мови, адже для багатьох із них вона нерідна.

Традиційно розрізняють дві форми самостійної роботи: аудиторну, яка відбувається під безпосереднім керівництвом викладача і позааудиторну, яка не передбачає безпосередньої участі викладача і реалізується за умови нежорсткого опосередкованого управління. Позааудиторна робота є досить складною з погляду її реалізації, оскільки вона не конкретизована в навчальній програмі і вимагає від студента значних вольових зусиль, умінь і навичок самостійної діяльності, а від викладача – умінь організовувати і впроваджувати різні дієві її форми в інформаційно-освітньому середовищі сучасного університету. Але саме позааудиторна робота, як показує практика, значною мірою забезпечує ефективність навчання в процесі вивчення української мови як іноземної.

Загальну систематизацію сервісів мережних технологій, використовуваних у навчальному процесі, здійснила О. Глушак [10, с. 82].

У сфері навчання мови як іноземної сьогодні Інтернет забезпечує доступ до величезного обсягу інформації, різноманітної за формою і змістом. Це насамперед інтерактивні сайти, сайти з мультимедіа, подкастинг, засоби дво- або багатосторонньої комунікації (блог, електронна пошта, чат, форум, соціальні мережі, списки розсилки тощо), інформаційні сайти, електронні посібники, електронна бібліотека, онлайн-словники, онлайн-перекладачі тощо. Використання мережних технологій уможливорює раціональнішу (порівняно з традиційною формою) організацію самостійної роботи студентів.

Популярний і ефективний формат самостійної роботи з використанням інформаційних технологій – це мультимедійні курси, перевагою яких є можливість оперування великим обсягом інформації, активізації різних каналів сприйняття, індивідуалізації навчання, необмеженого числа звернень до завдань, інтенсифікації процесу навчання, здійснення контролю та корекції знань.

В останні десятиліття міжнародні мережні служби, спрямовані на вивчення іноземних мов, почали активно вносити до списку мов українську. З-поміж серйозних лінгвістичних ресурсів варто назвати:

Learn101 (<http://learn101.org/ukrainian.php>, рис.1),

InternetPoliglot (<https://www.internetpolyglot.com/lessons-uk-en>, рис 2),

Livelingua (<https://www.livelingua.com/courses/Ukrainian/>, рис. 3),

FunEasyLearn (<http://www.funeasylearn.com/app/learn-ukrainian/> , рис. 4).

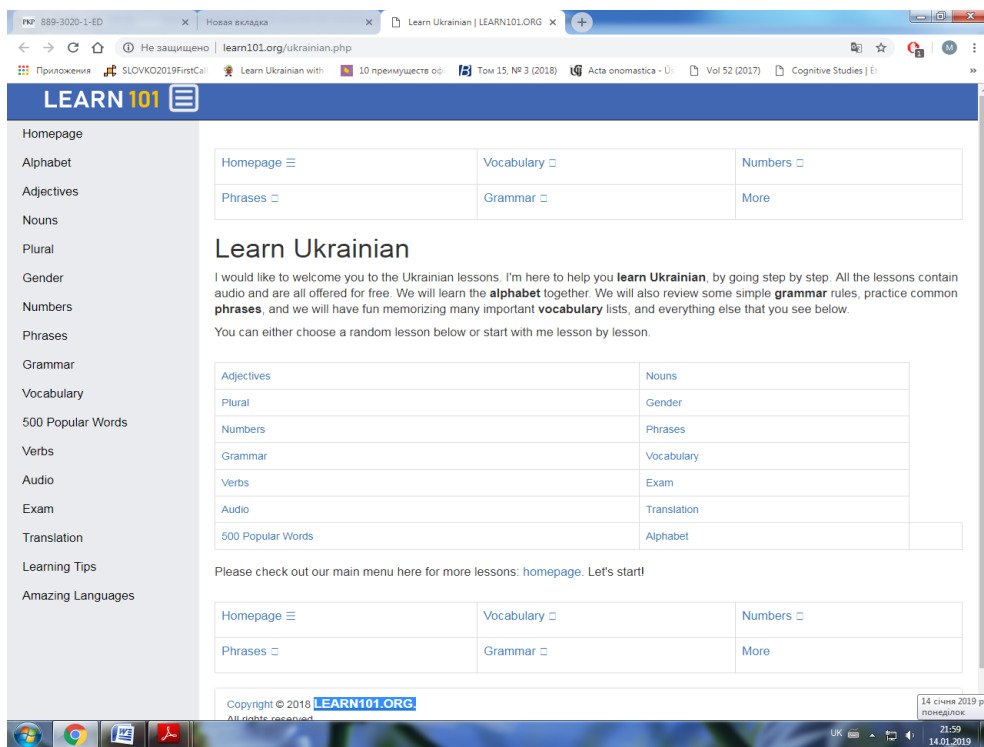


Рис. 1 Фрагмент сторінки сайту Learn101

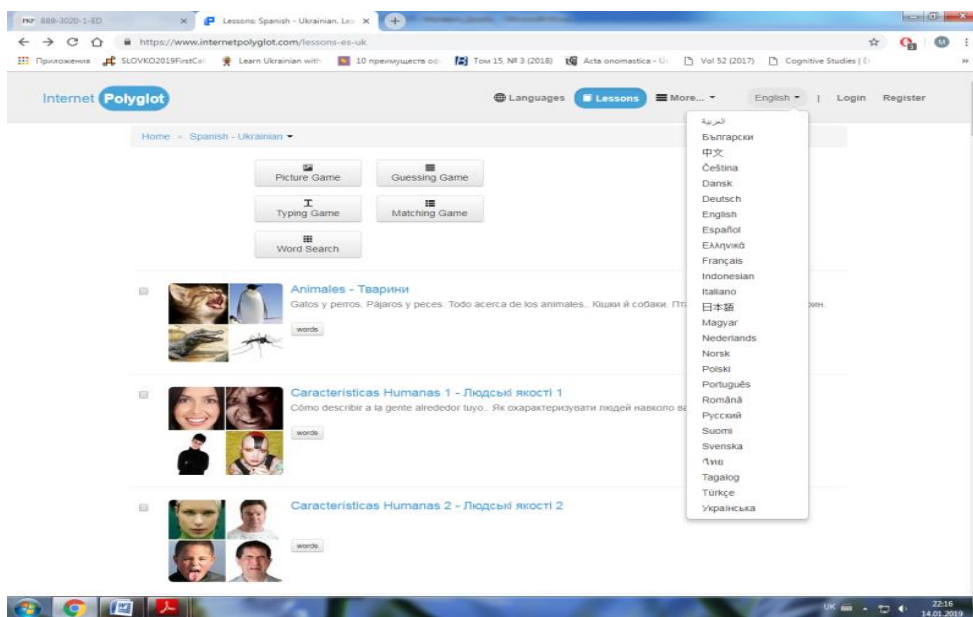


Рис. 2 Фрагмент сторінки сайту InternetPolyglot

Як свідчить практика організації вивчення української як іноземної, одним з ефективних онлайн-сервісів для організації самостійної роботи студентів є навчальна платформа Дуолінго (Duolingo) <https://www.duolingo.com/>. Список доступних курсів для вивчення на цьому сайті залежить від рідної мови (або іншої, раніше опанованої). Найкращі можливості для англомовних: вони можуть

вивчати 33 мови, з-поміж яких і українська. Для початку роботи достатньо стандартної процедури реєстрації, після якої можна обрати для вивчення одну із запропонованих мов.

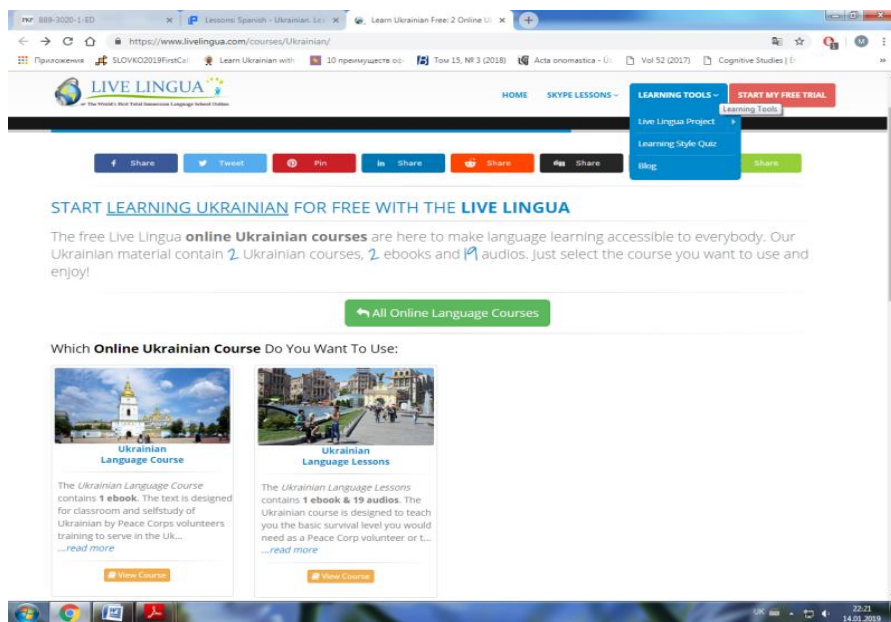


Рис. 3 Фрагмент сторінки сайту Livelingua

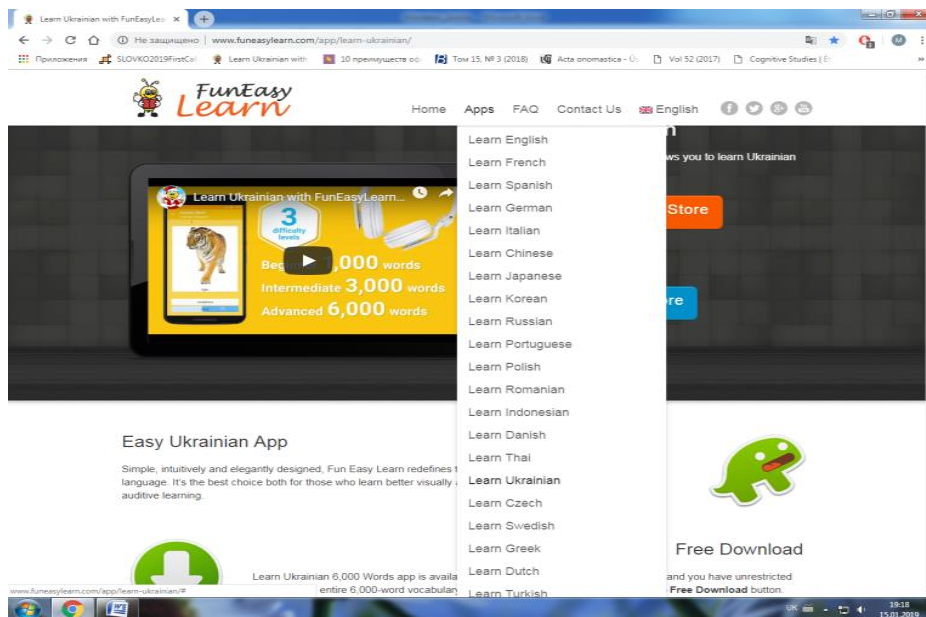


Рис. 4 Фрагмент сторінки сайту FunEasyLearn

Загальний мовний курс складатиметься з дерева навичок (*skills tree*), яким поступово просуватиметься користувач. Весь матеріал у курсі розбитий на теми, а вони – на уроки. Кожен урок передбачає виконання завдань з письма, читання, говоріння та аудіювання.

Теми містять від 2 до 10 уроків, у рамках яких засвоюється граматична чи лексична підтема (рис. 5). На кожному уроці передбачено опанувати тематичну лексику та засвоїти граматичні конструкції і категорії. Кожна помилка подовжує урок на дві вправи, причому даються саме ті вправи, у яких були зроблені помилки. Таким чином, платформа Дуолінго має властивість адаптації до тих аспектів, у яких роблять помилки найчастіше, що особливо зручно на початковому етапі вивчення чужої мови.

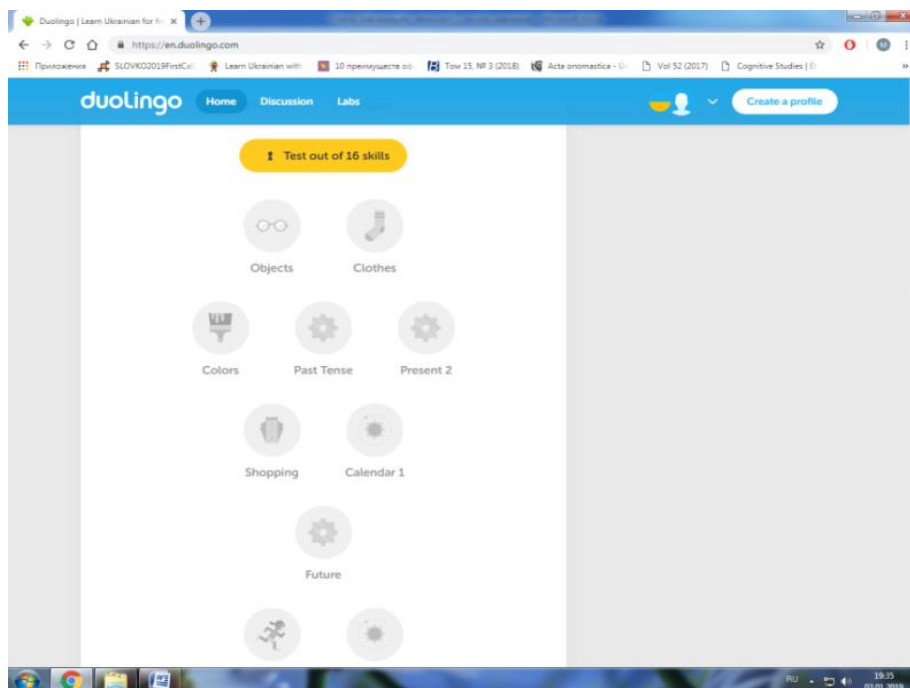


Рис. 5. Фрагмент сторінки сайту Duolingo

Платформа Дуолінго уможлиблює організацію процесу навчання диференційовано: студентів перед опануванням програми пропонують пройти оцінне тестування, яке дозволить скоротити кількість уроків залежно від рівня мовної компетентності студента.

Також Дуолінго зручна для викладача, який може запрошувати студентів на платформу, контролювати їхній прогрес, давати індивідуальні завдання. На прикріпленій до уроку сторінці можна поставити запитання розробникам курсу, іншим користувачам (з-поміж яких зареєстрований і викладач), обговорити незрозумілі деталі – таким чином забезпечується зворотній зв'язок і відбувається самостійне вдосконалення навичок, здобутих на аудиторному занятті.

Крім цього, платформа Дуолінго безкоштовна і зручна: має додатки для iOS і Android, через які можна заходити у власний обліковий запис на ресурсі і самостійно тренувати мовні навички з допомогою смартфона чи планшета.

Проте ця навчальна платформа допомагає засвоїти мову на базовому рівні, але не допоможе прочитати адаптовану літературу і розуміти носіїв мови на слух. Для цих цілей більше підійдуть інші інформаційні ресурси.

Вважаємо, що організувати самостійну роботу з розвитку навичок аудіювання зручно з допомогою роботи зі сховищами подкастів, які в методиці навчання іноземних мов розглядаються як перспективний інноваційний засіб навчання, що сприяє розвитку в студентів слухомоторних зв'язків через виконання ними усних вправ в індивідуальному режимі [11; 12].

Подкастинг – це спосіб публікації медіапотоків (звукових mp3 або відеопередач) у мережі Інтернет, при якому вони транслюються особливим чином (протокол RSS), що дає змогу всім користувачам Інтернету ознайомлюватися з ними та безкоштовно завантажувати їх. Подкастом називається або окремих звуковий файл, або регулярно оновлювана серія таких файлів, що публікуються за однією адресою в Інтернеті. Подкаст має низку переваг порівняно з традиційними формами навчання: матеріали портативні, зручні у використанні, студент під час роботи регулює темп сприйняття інформації (наприклад, натиснувши кнопку «пауза»), може прослуховувати необмежену кількість разів повністю або частинами.

У навчальному подкасті традиційно носій мови розповідає про певні події, граматичне або лексичне явище, розглядаючи його в різних аспектах. Подкасти створюються радіостанціями, телеканалами, окремими творчими людьми (подкастерами).

Створювати подкасти з щоденними домашніми завданнями й публікувати їх на веб-сайті з потоком RSS можуть і самі викладачі. Студенти-іноземці також можуть створювати та публікувати контент для своїх викладачів або інших студентів.

З української мови як іноземної навчальних подкастів небагато. Це насамперед сайт, присвячений вивченню української мови як іноземної із безкоштовними подкастами *Ukrainian Lessons* (<https://www.ukrainianlessons.com/>, рис. 6). Є невеликий ресурс від компанії *Radio Lingua* під назвою *One Minute Ukrainian* (<https://radiolingua.com/category/shows/one-minute-ukrainian/>).

Варті уваги українськомовні спеціалізовані подкасти залежно від їх тематичної спрямованості, наприклад:

літературної (<https://soundcloud.com/5books-club>),

пізнавально-культурної (<https://www.mixcloud.com/aristocratsfm/>),

суспільно-популярної (<https://soundcloud.com/hromadske-radio>) тощо.

Загалом технологія роботи з подкастом така сама, як і технологія аудіювання, має чітку послідовність: попередній інструктаж і попереднє завдання, процес сприйняття і розуміння інформації подкасту, завдання, що контролюють розуміння почутого тексту.

Навчальні подкасти зручно використовувати як підготовчу самостійну роботу для презентації нових лексичних або граматичних явищ, які будуть

вчитися на практичному занятті, а також для самостійного повторення і закріплення вже пройденого на занятті матеріалу з відповідних тем з інструкційними завданнями виокремити нові факти з теми, виписати слова, які виявилися складним для запам'ятовування, дібрати приклади, що ілюструють певне граматичне явище, тощо.

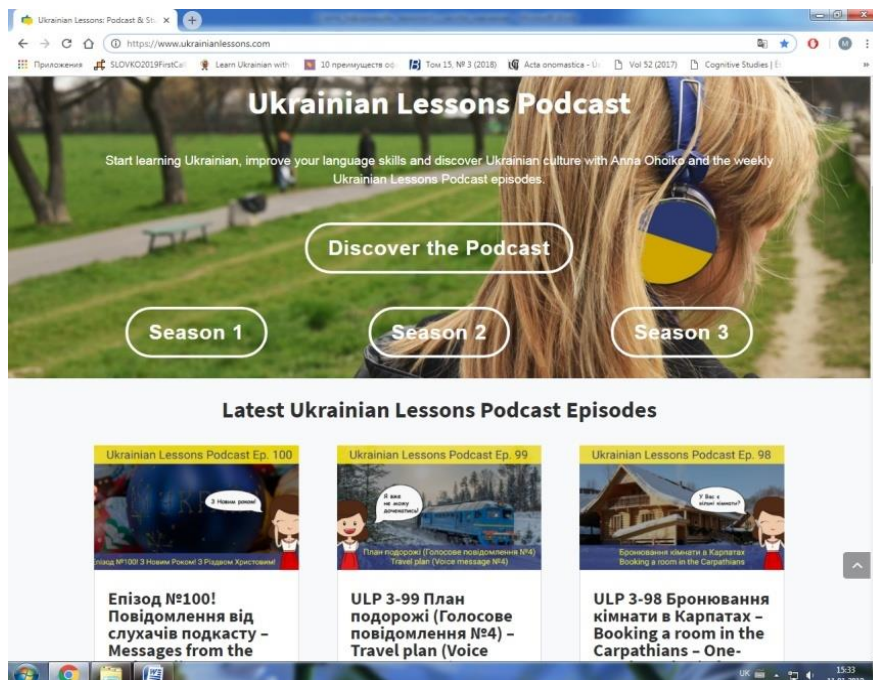


Рис. 6. Фрагмент сторінки сайту **Ukrainian Lessons**

Потужний потенціал має використання українськомовних спеціалізованих подкастів із навчальною метою, що забезпечує формування вмінь визначати тему повідомлення, членувати текст на смислові фрагменти, встановлювати логічні зв'язки, виокремлювати головну думку, відокремлювати головне від другорядного і розвиток мовленнєвих навичок при роботі з фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом.

Так, при прослуховуванні діалогових аудіофрагментів викладач ставить завдання самостійно передати письмово почуте, тобто створити скрипт. Створивши власний скрипт і звіривши його з оригіналом, кожен студент індивідуально працює з лексикою, що забезпечує пасивне запам'ятовування слів унаслідок багаторазового звертання до них.

Авдіювання з критичною оцінкою передбачає здатність відокремити факти від думок, оцінити позицію подкастера, інтерпретувати текст тощо і потребує від студентів-іноземців певного рівня володіння українською мовою.

Пізнавальними є завдання прослуховування подкасту на вибір вдома (наприклад, української пісні на <https://soundcloud.com/hromadske-radio>). На аудиторному практичному занятті студенти-іноземці мають обговорити

прослухані пісні, аргументувати свій вибір, пояснити, наскільки легко/важко їм було зрозуміти почуте, що вони знають про виконавця тощо.

До важливих передумов використання інформаційних технологій у самостійній роботі студентів належить наявність у ЗВО власної локальної мережі, що забезпечує доступ до всіх ресурсів навчального закладу, а також до глобальної мережі – платформи поширення колективних знань, проектування індивідуальної траєкторії навчання та набуття досвіду. Так, зокрема, учасники навчально-виховного процесу Національного університету водного господарства та природокористування підтримують комунікацію в позааудиторний період через корпоративну пошту (<http://nuwm.edu.ua/faq/mail>), завдяки чому студенти-іноземці набувають мотивованої потреби розвитку навичок письма. Найперше розвиток цієї навички відбувається через відповідні завдання для самостійної роботи з української мови як іноземної.

Навчальна платформа НУВГП (<http://exam.nuwm.edu.ua/>) забезпечує кожного учасника навчального процесу особистим кабінетом з відповідними курсами. Навчальний курс «Українська мова (як іноземна)» структурований за модулями, з-поміж яких чільне місце займає блок завдань для самостійної роботи студентів і блок моніторингу та тестового контролю, адже результативність самостійної роботи студентів багато в чому визначається наявністю активних методів її контролю і самоконтролю.

Організований таким чином контроль самостійної роботи студентів при вивченні української мови як іноземної носить систематичний характер і формує зворотний зв'язок для корекції навчання. Саме наявність зворотного зв'язку суттєво відрізняє самостійну роботу із застосуванням інформаційних комп'ютерних технологій від традиційно організованої самостійної роботи: при виконанні тестових завдань студент має змогу не лише отримати аналіз своєї відповіді, але й знайти потрібну довідкову інформацію. Для цього подано посилання на Інтернет-ресурси: віртуальні бібліотеки, презентації тощо.

Новини на сайті університету (<http://nuwm.edu.ua/university/news>) стають першим і найкращим джерелом/матеріалом для самостійних завдань з читання і перекладу. Якщо при виконанні завдань такого виду з'являються труднощі, студенти користуються електронних словників, перелік яких формує заздалегідь викладач.

Таким чином, з огляду на активізацію інтелектуальної та навчальної міграції, зумовленої глобалізаційними процесами, пошук нових підходів та ефективних методик навчання української мови як іноземної у ЗВО набуває дедалі більшої актуальності. Втіленням ідеї переходу від парадигми навчання до парадигми учіння є виокремлення в сучасній вищій школі пріоритету самостійності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема мережних ресурсів. Ефективним форматом самостійної роботи з використанням інформаційних технологій є мультимедійні курси, перевагою яких є можливість оперування великим обсягом інформації, активізації різних

каналів сприйняття, індивідуалізації навчання, необмеженого числа звернень до завдань, інтенсифікації процесу навчання, здійснення контролю та корекції знань.

Розвитку в студентів слухомоторних зв'язків через виконання усних вправ в індивідуальному режимі сприяє робота зі сховищами подкастів – перспективним інноваційним засобом навчання. Важливою передумовою використання інформаційних технологій у самостійній роботі студентів є наявність у ЗВО власної локальної мережі, що забезпечує доступ до всіх ресурсів навчального закладу, а також до глобальної мережі – платформи поширення колективних знань, проектування індивідуальної траєкторії навчання та набуття досвіду. Самостійну роботу із застосуванням інформаційних комп'ютерних технологій від традиційно організованої самостійної роботи насамперед відрізняє наявність миттєвого зворотного зв'язку.

Список використаних джерел:

1. Малиновська О.А. Міграційна політика: глобальний контекст та українські реалії: монографія. – Київ: НІСД, 2018. 472 с.
2. Institute for International Education (ІІЕ). URL: <https://www.iie.org>
3. Український державний центр міжнародної освіти URL: <http://studyinukraine.gov.ua>
4. Закон України Про вищу освіту. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua>
5. Ушакова Н., Тростинська О. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. 2014. Випуск 9. С. 12–21.
6. Товканець О. Стратегічні напрями розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у вищій європейській школі на початку ХХІ століття. Інформаційні технології і засоби навчання, т. 66, № 4, с. 14-23, 2018. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2118/1369>
7. Бадер В.І. Електронна лінгводидактика: стан і перспективи. Освіта та педагогічна наука. 2012. № 2 (151), С. 34–43.
8. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008.
9. Биков В.Ю. «Сучасні завдання інформатизації освіти», Інформаційні технології і засоби навчання, Випуск 1 (15), 2010. URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
10. Глушак О.М. «Застосування мережних технологій в навчально-виховному процесі ВНЗ», Інформаційні технології і засоби навчання, т. 37, № 5, С. 81-88, 2013. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/889/677>
11. Millin S. Using podcasts to develop listening skills URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/blogs/sandymillin/usingpodcasts-develop-listening-skills>

12. Carvalho A., Aguiar C., Santos , H. and others Podcasts in higher education
: students' and lecturers' perspectives URL:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10080>



РОЗДІЛ 2.

ВИЩА ОСВІТА В ЕПОХУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Мигович Ірина

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Термінологічне словосполучення Східна Європа є полісемантичним і як наслідок доволі нестійким – демонструє різні відтінки значення з огляду на географічну, історичну, соціальну, політичну, економічну, культурну тощо конотації. Власне концепт СХІДНА ЄВРОПА як єдиний мультикультурний регіон бере свої витoki з кінця XVIII століття (епоха Просвітництва), коли цю політично й етнічно різноманітну територію описували як «великий занедбаний край між Європою та Азією, між цивілізацією і варварством» [1].

В XX столітті концепт набув на додачу до географічної політичну конотацію – під час умовного поділу Європи на комуністичну та демократичну до Східної Європи було віднесено країни, які в більшій чи меншій мірі перебували під впливом колишнього СРСР (країни, що входили до складу СРСР, Албанія, Болгарія, Польща, Чехословаччина, Угорщина, Румунія, Німецька Демократична Республіка, Югославія); символічним кордоном між ними та рештою європейських держав вважали Берлінську стіну [39, с. 65 – 81]. Зауважимо, що пострадянська політична трансформація кінця XX століття вплинула і на географічний ландшафт регіону, змінивши умовні кордони Східної Європи – наразі Німеччина асоціюється з Центральною та Західною Європою.

Схематичний розподіл Європи на регіони, здійснений Організацією Об'єднаних Націй (The United Nations Organization, UN) у другій половині XX століття, відносить до Східної Європи такі країни: Албанія, Білорусь, Болгарія, Боснія та Герцеговина, Естонія, Греція, Латвія, Литва, Македонія, Молдова, Польська Республіка, Румунія, Російська Федерація, Сербія, Словацька Республіка, Словенія, Угорщина, Україна, Чеська Республіка, Чорногорія, Хорватія [41]. При цьому наголошено, що такий розподіл виконано виключно для зручності збору й обробки статистичних даних, а частина названих країн (Албанія, Боснія та Герцеговина, Греція, Македонія, Сербія, Словенія, Хорватія, Чорногорія) складає територіальні зони Південна Європа та Північна Європа (Естонія, Латвія, Литва). Утворення Європейського Союзу (European Union, EU) як відповідь на вимоги глобалізації та євроінтеграції XX – XXI століть спричинило приєднання багатьох з перелічених східноєвропейських країн до цієї формації; як наслідок, на них поширилося поняття Центральна Європа. Отже,

наразі чіткі кордони між центральним та східними регіонами Європи окреслити доволі важко. Тим не менш, спираючись на опрацьовані теоретичні джерела, називаємо десять країн, які більшість дослідників відносить до регіону Східна Європа: Білорусь, Болгарія, Молдова, Польська Республіка, Румунія, Російська Федерація, Словацька Республіка, Угорщина, Україна, Чеська Республіка.

В економічному розумінні названі країни відрізняються індустріальною демократією, відносно високим рівнем життя та розвитку людського капіталу й економікою, що розвивається. Умовно розділяємо їх на три групи: 1) північна група (Білорусь, Російська Федерація, Україна) – індустріально-аграрні країни, для яких здебільшого характерні активний і сталий економічний та культурний розвиток, співробітництво (чи спроби інтеграції) з ЄС; 2) центральна група (Польська, Чеська та Словацька Республіки, Угорщина) країн з яскраво вираженим індустріальним характером економіки на додачу до європейської інтеграції; 3) південна група (Болгарія, Молдова, Румунія) – аграрно-індустріальні країни з повільними темпами політичного, економічного та культурного розвитку [38, с. 169 – 204]. В політичному сенсі країни Східної Європи поділяють загальну фундаментальну політичну ідеологію, тобто ідеї ліберальної демократії, правління закону, поваги до прав людини; є членами багатьох міжнародних організацій – Організація Об'єднаних Націй (ООН), Організація з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), Рада Європи (РЄ), Світова організація торгівлі (СОТ), Міжнародний банк реконструкції та розвитку (МБРР), Міжнародний валютний фонд (МВФ), Організація Північноатлантичного договору (НАТО), Європейський Союз (ЄС) тощо.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття для національних систем вищої освіти східноєвропейських країн став періодом кардинальних трансформацій, спричинених двома взаємозалежними процесами – процесом глобалізації (євроінтеграції), що охопив суспільства майже всіх без винятку країн світу, та процесами, пов'язаними зі зламом тоталітарних режимів на користь демократичних. В сукупності своїй вони призвели до набуття східноєвропейськими країнами таких спільних характерних рис: індустріальний та індустріально-аграрний характер економіки з відносно високими темпами розвитку ВВП; міграційна мобільність висококваліфікованих фахівців з місць з низькою продуктивністю праці; стійкий політичний устрій з демократією як формою правління; почасти високий рівень розвитку інститутів громадянського суспільства; усвідомлення значення вимог глобалізації та євроінтеграції і як наслідок членство в більшості міжнародних організацій; підтримка вільної міжнародної торгівлі; узгоджена освітня та культурна політика як інтеграційний механізм, що служить вирішенню спільних проблем в освіті, культурі, науці, суспільстві; реформування освітньої сфери відповідно до вимог євроінтеграції. Зауважимо, що жодна з названих східноєвропейських країн не належить до числа світових чи європейських країн-лідерів щодо трансформації національних систем вищої освіти відповідно до принципів інтернаціоналізації. Але

починаючи від 2015 року (рік представлення широкому загалу Стратегії інтернаціоналізації Польської Республіки) цей процес було суттєво інтенсифіковано в більшості східноєвропейських країн.

Діалектика становлення та розвитку поняття вища освіта в умовах суспільних трансформацій дозволяє говорити, що перші спроби визначення ідеї вищої освіти було зроблено ще в роботах грецьких філософів Антисфена, Аристотеля, Сократа, Платона. XII – XVII століття в Європі були відзначені появою перших університетів на базі наявних на той час монастирських шкіл. Основи європейської вищої освіти було закладено завдяки діяльності таких університетів: Болонського (1119 рік заснування), Неапольського (1224 рік заснування), Римського (1303 рік заснування), Оксфордського (XII століття), Кембриджського (1202 рік заснування), Паризького (Сорбонна, 1257 рік заснування), Сієнського (1240 рік заснування), Празького (1348 рік заснування), Краківського (1364 рік заснування), Гейдельберзького (1386 рік заснування), Лейпцизького (1409 рік заснування), Кьонігсберзького (1544 рік заснування) тощо (дати заснування названих освітніх установ в науковій літературі визначають по-різному, зважаючи на пролангованість процесу їхнього становлення) [6; 11; 12; 21].

Серед тенденцій періоду називаємо: 1) діяльність університетів згідно принципу єдиної школи, де викладачі навчали сумі всезагального людського знання (Е. Дюркгейм); 2) ідея єдності навчання, дослідження і виховання в університеті (В. Гумбольдт, Ф. Шелінг, Ф. Шлейєрмахер); 3) становлення багаторівневої системи вищої освіти (бакалаврат – магістратура); 4) виокремлення ліберальної і професійної вищої освіти – перша, базуючись на вивченні «семи вільних мистецтв», передбачала виховання вільної особистості (моральної, добродійної, самостійної в судженнях тощо); друга формувалася як спеціалізована, з чітким виокремленням умінь і навичок [26]. Одразу ж зазначимо, що для національних систем вищої освіти країн Східної Європи такими, що вплинули на становлення концептуальних засад функціонування цих систем, стали німецька (мобілізаційно-реформаторська) та французька (абсолютистськи-політична) моделі вищої освіти, сформовані відповідно до принципів роботи частини з названих вище університетів [10]. Ці моделі дають можливість говорити, що національні системи вищої освіти східноєвропейських країн, незважаючи на усі відмінності, є почасти схожими. Спільними їхніми рисами називаємо гуманітарну спрямованість, врахування суспільного контексту освітньо-дослідницької діяльності, активне використання напрацювань філософії освіти та соціальної філософії, соціальну єдність як компонент процесу провадження освітньої діяльності, врахування культурного розмаїття та культурної ідентичності при наданні освітніх послуг, толерантне сприйняття культурних відмінностей.

Умовно поділивши історію концептуального становлення, розвитку та функціонування систем вищої освіти країн Східної Європи, називаємо три етапи:

1) конвергентний період Середньовіччя та епохи Ренесансу – провадження освітніх послуг відбувається без роздроблення спеціальностей; 2) дивергентний період ХІХ – початку ХХ століть – підготовка галузевих спеціалістів, вища освіта слугує економічним та адміністративним інтересам держав, є основним джерелом модернізації та формування національної ідентичності; 3) період другої половини ХХ – початку ХХІ століття як синтез двох попередніх моделей (космополітичні університети завдяки залученню до глобальної академічної спільноти перетворилися на ефективних агентів держав в умовах поглиблення міжнародних зв'язків) [33]. Поступово вища освіта східноєвропейських країн набуває системних рис – певний управлінський апарат, низка узгоджених засад освітньої, наукової та адміністративної діяльності, основні чинники періоду становлення та розвитку – усвідомлення суспільних потреб та своєчасне реагування на їх задоволення.

За результатами викладеного визначаємо систему вищої освіти країни як сукупність освітніх установ, що забезпечують наукову, професійну та практичну підготовку відповідно до прийнятих освітньо-кваліфікаційних рівнів, а також удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовку та підвищення кваліфікації. З урахуванням хронологічного контексту нашого дослідження розширюємо наведе визначення і називаємо систему вищої освіти країн Східної Європи рушійною силою соціальної мобілізації та основним комерціалізованим компонентом переходу від ідеологічно керованої, квотової, економіки до ринкової економіки з демократичними інституціями [29; 30].

Зміна історико-політичного контексту існування для східноєвропейських країн призвела до збільшення істотної ваги таких факторів щодо трансформації національних систем вищої освіти цих країн: 1) посилення міжнародної складової науково-освітньої діяльності на національному та інституційному рівнях за умов глобалізації та євроінтеграції посттоталітарного періоду; 2) збільшення кількості іноземних студентів (за рахунок міжнародної мобільності у тому числі) при відносному зменшенні кількості студентів – громадян східноєвропейських країн; 3) приділення уваги міжкультурному діалогу та співпраці в процесі провадження науково-освітньої діяльності, повага та гостинність по відношенню до представників інших культур та релігій, які прибувають на навчання та проведення дослідницької роботи до східноєвропейських університетів; 4) зменшення обсягів державного фінансування науково-освітньої сфери; 5) на додачу до державних (класичних) та приватних освітніх установ університетського рівня поява підприємницьких університетів (*entrepreneur Universities*) в якості економічних агентів в науково-освітньої сфері на національному чи регіональному рівнях; 6) підвищення попиту на вищу освіту як наслідок комерціалізації освітньої сфери; розширення доступу до національної освітньої пропозиції установ університетського рівня шляхом впровадження освітніх програм для іноземних громадян англійською мовою (концепція інтернаціоналізації вдома) [31, с. 23 – 36].

Тож, починаючи від 1989 року, інтенсивна економічна активність східноєвропейських країн за межами національних кордонів відкриває їм нові фінансові ринки та посилює мобільність, завдяки якій збільшуються темпи процесу міграції працівників з місць з низькою продуктивністю. Національні приватні підприємства та бізнеси отримують змогу працювати у будь-якій частині світу, розробляючи та віддалено пропонуючи свої товари і послуги, що закономірно призводить до зростання конкурентоспроможності сфери інформації та знань. Розвиток інформаційних технологій як рушіїв економічного прогресу спричиняє формування підвищених вимог до якості людських ресурсів та обумовлює їх пріоритетну природу. Основним маркером сталого розвитку східноєвропейських країн стає не лише модернізація виробництва, оновлення науково-технічної бази та розвиток технологій, але й підвищення конкурентоспроможності на основі ефективного використання людського капіталу; людина стає найважливішим економічним ресурсом, поступово починає розглядатися як актив, що приносить регулярний дохід. Як наслідок, національні освітні установи університетського типу стають одними з провідних стейкхолдерів (stake-holders) та рушійною силою міжнародної конкурентоспроможності та економічного зростання східноєвропейських країн (Якщо не визначено іншим чином, у цій роботі термін «стейкхолдер» охоплює всіх учасників (суб'єктів) у межах закладу вищої освіти, включаючи студентів і персонал, а також зовнішніх стейкхолдерів, таких як працедавці та зовнішні партнери освітньої установи). Вища і спеціальна освіта покращують якість, підвищують рівень і запас знань людини, тим самим збільшують обсяг і якість людського капіталу в державах. Поступове збільшення інвестицій в національні системи вищої освіти та акцентуація уваги національних урядів держав на цій сфері сприяють формуванню висококваліфікованих фахівців, які своєю працею впливають на темпи економічного зростання країн. Усвідомлення урядами східноєвропейських країн того факту, що вища освіта – це товар, який можна продавати в глобальних масштабах, усвідомлення необхідності враховувати потреби та вимоги глобального ринку праці з його транснаціональними потоками робочої сили, називаємо серед тих чинників поступової реконструкції східноєвропейських систем вищої освіти, які і нині впливають на консолідацію європейської освітньої зони та Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area – EHEA) [20; 27; 28].

Отже, трансформація національних систем вищої освіти зазвичай відбувається за умови суспільно-політичних змін, що їх переживає держава; водночас і сама система вищої освіти, трансформуючись під впливом соціуму, здатна через особистість впливати на суспільство і державу. Зіткнувшись із явищами поступового заміщення в національному багатстві фізичного і природного капіталу людським капіталом і як наслідок усвідомленням вирішальної ролі людини в економічній системі, визнанням необхідності інвестувати в людину; абсолютизації вищої освіти за рахунок відповідного

зростання кількості студентів; скороченням державних коштів на підтримку освітньої сфери на додачу до географічного поширення економічної активності за межі національних кордонів на іноземні ринки та впровадженням нових інформаційно-комунікаційних технологій, східноєвропейські уряди та національні освітні установи університетського рівня, змушені адаптуватися до нових політичних, економічних та соціальних реалій, розпочали реформування національних систем вищої освіти саме за рахунок посилення міжнародної складової. Як наслідок, рівень розвитку національної вищої освіти все більше став визначатися показниками інтернаціоналізації як ключового фактору, пов'язаного з конкурентоспроможністю східноєвропейських національних систем вищої освіти.

Термін інтернаціоналізація бере свої витoki з 1980 року, коли його було використано під час обговорення міжнародного виміру вищої освіти. Загальноживаного його визначення донині не існує, так само як і цілісного аналізу механізмів інтернаціоналізації вищої освіти. Проте окремі структурні одиниці цих механізмів чітко представлені в науковому полі сучасних компаративних педагогічних студій. Так, в якості ключової характеристики поняття більшість учених називають міжнародний характер діяльності закладів вищої освіти, міжнародне співробітництво, міжнародні програми і послуги [28, с. 191 – 203]. Наведемо трактування досліджуваного поняття, яке в західній та українській науковій літературі отримало найширше розповсюдження: «Інтернаціоналізація вищої освіти – це процес інтеграції міжнародного / міжкультурного виміру в освітню, дослідницьку та адміністративну функції закладів вищої освіти» [34].

У цьому визначенні закладено кілька ключових ідей, на кшталт, ідея того, що інтернаціоналізація є процесом (а значить, їй притаманна динаміка), а не набором ізольованих заходів, які мають сприяти сталості міжнародного виміру системи вищої освіти. Проте не окреслена подальша мета цього процесу, що може навести на думку про інтернаціоналізацію як самоціль. Водночас у багатьох країнах її швидше розглядають як засіб досягнення нового продукту / результату – наприклад, покращення якості освітніх послуг, модернізація змісту національних систем вищої освіти тощо [14; 17; 27].

Український науково-педагогічний контекст тлумачить поняття інтернаціоналізації наступним чином: «У вищій освіті це процес інтеграції освітньої, дослідницької та адміністративної діяльності вищого навчального закладу / закладу вищої освіти чи наукової установи з міжнародною складовою: індивідуальна мобільність (студентів, науковців, викладачів, адміністративного персоналу); створення спільних міжнародних освітніх і дослідницьких програм; формування міжнародних освітніх стандартів з метою забезпечення якості; інституційне партнерство, створення освітніх і дослідницьких консорціумів, об'єднань» [13]. Розвідки українських вчених (С. Вербицька, Т. Дараган, М. Дебич, О. Ігнатова, О. Красовська, В. Кремень, І. Мигович, С. Ніколаєнко, Т.

Співаківська, В. Солощенко, Г. Хоружий, А. Сбруєва тощо) призвели до еволюції вітчизняної теорії інтернаціоналізації системи вищої освіти, що дозволяє твердити – могутнім важелем розвитку національних систем вищої освіти є міжнародна співпраця, спрямована на вирішення актуальних для націй завдань: дотримання відповідності змісту і рівня вищої освіти потребам національних економік, політик, соціокультурної сфери; підвищення якості підготовки фахівців; зміцнення міжнародної співпраці в галузі вищої освіти; сприяння розвитку закладів вищої освіти, зокрема, за рахунок отримання фінансування від міжнародних організацій та фондів; стимулювання загального збільшення обсягу й якості вищої освіти; заохочення конкуренції наукових шкіл і освітніх систем у комбінації з академічною співпрацею [2 – 5; 7; 9; 15 – 19; 22 – 25; 35 – 37].

Розглянувши ці та інші визначення, підкреслюємо принципову важливість культурного аспекту та пов'язаного з ним міжкультурного діалогу, який має стати однією з основних турбот сучасних закладів вищої освіти. Здатність університетів розвивати інтернаціональну полікультурну компетентність студентів і викладачів залежить від успішності такого діалогу як всередині університетських спільнот, так і в суспільстві в цілому [18, с. 143 – 145]. За словами Тайлера, 2009, інтернаціоналізація – це культурний обмін, в якому культурні відмінності цінуються та підкреслюються, що, на нашу думку, робить можливим діалектичну єдність понять інтернаціоналізація та діалогізація (останнє не є розповсюдженим в зарубіжній компаративістиці в контексті проблематики дослідження). Для Європейського Союзу наразі, як це не було би парадоксально, одним з найбільш делікатних і складних питань у галузі вищої освіти є саме питання культурного розмаїття, мультикультуралізму і прав крайніх членів на розвиток національного виміру вищої освіти.

Надавши короткий огляд сутнісних характеристик процесу інтернаціоналізації вищої освіти, звернемося наразі до детальнішого аналізу особливостей його прояву в національних системах вищої освіти східноєвропейських країн. Так, класичні державні університети Чеської Республіки з 1989 по 2017 рік пройшли шлях істотних змін, одним з результатів яких стала поява можливості декількох джерел фінансування діяльності на додачу до державного субсидіювання. Станом на 2017 рік близько 60 відсотків фінансових ресурсів для дослідницьких та частково освітніх проектів надходять з боку національних фондів та фондів Європейського Союзу. За даними Офісу статистики Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки, зменшення субсидій на навчання становило з 2010 по 2014 рік від 53 відсотків до 36 відсотків. На думку експертів, таке зниження показників пов'язане з трьома факторами: зменшення відповідного розділу видатків державного бюджету; демографічні тенденції – падіння кількості молоді віком 18 – 24 роки і відповідно зниження розміру державної субсидії на вищу освіту згідно кількості зарахованих студентів; зменшення державного замовлення по певним

спеціальностям, зокрема і по технічним. Держава підтримує вищу освіту та наукові дослідження на середньостроковій основі. Тож, логічним є інтенсифікація політики інтернаціоналізації установ вищої освіти Чеської Республіки, у тому числі за рахунок участі закладів у цільових грантових схемах, а також поява нових університетів, що в своїй діяльності орієнтуються на ринковий попит і відповідно підприємницьку модель роботи.

З-поміж кейсових досліджень першим представимо Карлів університет (Univerzita Karlova), розташований в столиці Чеської Республіки, м. Прага. Університет засновано в 1348 році відповідно до принципів роботи університетів Болоньї та Парижу, які через майже п'ять століть отримали назву Гумбольдтівської моделі класичного університету (єдність освіти та досліджень, впровадження результатів дослідницької роботи в навчання, автономія та свобода досліджень і навчання), що дозволило закладу ще за часів Середньовіччя отримати міжнародне визнання. Чи не єдиним конкурентом університету за тих часів був Університет Палацького в Оломоуці (Univerzita Palackého v Olomouci), Моравія, заснований двома століттями пізніше в 1573 році і зачинений в 1860 році до моменту повторного відкриття в 1946 році. Закриття Університету Палацького викликало потребу у ще одній потужній чеській установі, яка могла би скласти конкуренцію Карловому університету. Так, в 1919 році в Брно було засновано Університет Масарика (Masarykova univerzita), що співпало з утворенням незалежної Чехословацької держави. Незважаючи на посилення чеського впливу після середини ХІХ століття, організація освітнього процесу, дослідницької роботи та загальний стратегічний менеджмент Карлового університету залишалися такими, що відповідали німецькій моделі класичного університету до середини ХІХ століття включно, допоки у 1882 році Карлів університет було поділено на дві установи – чеську та німецьку [42]. Така модель, як ми вже зазначали, передо всім включала в себе право професорів та студентів на свободу викладання та навчання на додачу до невід'ємного зв'язку між навчанням та дослідженнями, високу міру університетської автономії, слабкий центральний менеджмент та потужний вплив професорів університету на процес прийняття рішень. Називаємо такий тип університету спільнотою вчених, яка функціонує за принципом самоврядування, возведеного до рівня абсолюту. За тих часів це було підкріплено і елітарним характером установи.

Комуністичний період в історії Чехословаччини призвів до де-гумбольдтізації Карлового університету, що означало повне скасування університетської автономії, перехід до державної моделі контролю освітнього процесу. Всі рішення, які стосувалися організації навчання, в односторонньому порядку ухвалювалися на державному рівні, університет був повністю залежним від державного фінансування, державне замовлення на спеціалістів у тій чи іншій галузі стало основою для зарахування студентів та подальшого працевлаштування випускників – установа функціонувала зокрема і як засіб просування панівної на той час ідеології [32].

Дослідницька робота в університеті була практично нівельована, адже право проведення досліджень було передано науковим академіям – університет функціонував переважно як навчальний заклад. Специфічним аспектом чеської системи вищої освіти періоду 1950 – 1989 років, на відміну від польської національної системи вищої освіти, стали суворі обмеження щодо контактів науковців освітніх установ з закордонними колегами [32], що вочевидь не йшло на користь а ні чеській науці, ні вищій освіті.

Як наслідок, Закон про вищу освіту, прийнятий в 1966 році, закріпив права університетів на більшу академічну свободу та можливість міжнародного співробітництва, а також частково дозволив реінтегрувати дослідницьку роботу зокрема і в Карлів університет [42]. Празька весна 1968 року дала змогу чеській інтелігенції відчувати певну свободу та частково почати впливати на процес викладання та проведення досліджень у вищій школі, проте вторгнення військ Варшавського договору в серпні 1968 року до Чехословаччини нівелювало здобутки Празької весни і призвело до двадцятирічного процесу бюрократизованої стагнації чеської системи вищої освіти.

1989 рік приніс крах тоталітарного режиму і дозволив університетам на той час ще Чехословаччини майже за одну ніч відчувати свободу внаслідок дерегулювання, скасування контролю держави і введення демократичних моделей управління установами – контроль перейшов від Міністерства освіти Чехословаччини до академічної спільноти університетів, що власне означало відновлення моделі ліберального Гумбольдтівського класичного університету і фактично мало в якості першопричин прагнення до ліберального демократичного університетського менеджменту, до відновлення університетських традицій, що передували тоталітарному періоду і включали серед іншого потужний зв'язок університетів Чехословаччини з освітніми установами Західної Європи, зокрема Німеччини та Австрії. Слідом за Ю. Хабермасом, вважаємо, що зусилля по відновленню «вільних» університетів були спрямовані не тільки на викорінення формальних ієрархій, але більшою мірою на посилення демократії в суспільстві в цілому [8], шляхом активної участі студентства в трансформаційних процесах. У Карловому університеті це повернуло автономію установи але і швидко перетворило донедавна ієрархічну систему організації всіх типів діяльності на надзвичайно фрагментовану – рішення щодо кадрових, адміністративних та процесуальних питань ухвалювалися кафедрами та факультетами. Називаємо це системою академічного самоврядування знизу-до-гори, яку сприйняли як радикальну альтернативу тоталітаристській моделі ієрархічного контролю та ідеологічної монополії. Зауважимо, що модель підприємницького університету, про яку йшла мова у Розділі 1 нашої роботи не знайшла підтримки в чеських академічних колах до кінця ХХ століття включно, коли почалося утворення нових університетів, таких як Університет Південної Богемії в Чеському Будейовіце (*Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích*), Сілезьський університет в Опаві

(Slezská univerzita v Opavě) тощо, зорієнтованих у своїй діяльності на потужний зв'язок з зовнішніми стейкхолдерами.

Відзначимо активізацію руху університету у напрямку інтернаціоналізації діяльності, що є природним за умови окреслених трансформаційних процесів у чеській вищій освіті періоду 1989 – 2017 років. Міжнародна увага та підтримка Карлового університету з боку закордонних організацій та фондів призвела до відновлення старих та появи нових інституційних взаємозв'язків на різних рівнях – між окремими вченими, керівниками кафедр та факультетів, зокрема і за посередництва Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) з метою якомога ширшого впровадження європейських програм мобільності.

Шлях, що його пройшов Карлів університет від дати свого заснування і до 2017 року, зробив цю освітню установу найбільшою та найвпливовішою у Чеській Республіці, а також чи не найвідомішим закладом вищої освіти Чехії у світі. В університеті станом на 2017 рік діє 17 факультетів, три інститути, шість Центрів викладання, дослідницької роботи та розвитку творчої діяльності, Центр надання інформаційних послуг [42].

Місією університету сьогодення є підвищення престижу установи за рахунок потужної науково-дослідної діяльності та інноваційного навчання. В університеті працює низка відомих у світових колах дослідницьких груп, які співпрацюють з міжнародними науково-дослідними установами під час роботи над проектами, такими як, до прикладу, проекти програми CERN (Європейська організація ядерних досліджень). Співробітництво з широким колом закордонних освітніх установ дає змогу розвивати програми студентської та викладацької мобільності, вести міжнародні дослідження, співпрацювати з міжнародними організаціями та освітніми мережами. В 2017 році в університеті навчалося близько 51000 осіб, що становило 13% усіх студентів закладів вищої освіти Чеської Республіки; наявні більш ніж 376 акредитованих освітніх програм та 774 навчальних курси. Кількість іноземних студентів становила понад 7000 осіб. Окремою групою іноземних студентів (спираючись на дані Міністерства, освіти, молоді і спорту) називаємо громадян України. Наявні дані за 2017 – 2018 навчальний рік такі: кількість українців – студентів освітнього ступеню бакалавра – 137 осіб, освітнього ступеню магістра об'єднаного циклу – 120 осіб, освітнього ступеню магістра – 68 осіб, освітнього ступеню «доктор філософії» – 51 особа, усього – 376 осіб [42]. Кількість білатеральних угод про співробітництво – більше 200 з освітніми установами по всьому світу. Освітня пропозиція університету включає ступеневі освітні програми іноземними мовами (англійською, німецькою, французькою, російською мовами).

Співпраця з закордонними університетами реалізується відповідно до вектору стратегічних партнерств, до прикладу, з такими установами – Університет Гумбольдта в Берліні (Humboldt-Universität), Університет Кьольну (Köln Universität), Університет Франкфурта-на-Майні (Frankfurt-am-Main

Universität), Університет Гамбургу (Universität Hamburg), Копенгагенський університет (Københavns Universitet), Варшавський університет (Uniwersytet Warszawski), Ягеллонський університет в Кракові (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), Зеленогурський університет (Uniwersytet Zielonogórski), Університет Франш-Конте, Франція (Université de Franche-Comté), Львівський національний університет імені Івана Франка, Університет Страсбурга (Université de Strasbourg), Університет де-Сан-Паулу (Universidade de Sao Paulo), Університет соціальних та гуманітарних наук, Ханой, В'єтнам (University of Social Sciences and Humanities), Будапештський університет імені Етваша Лоранда (Eötvös Loránd Tudományegyetem) тощо.

Стратегічні партнерства є запорукою довгострокової співпраці з названими установами і мають на меті розробку спільних дослідницьких проєктів, впровадження спільних освітніх програм, подвійне керівництво докторськими роботами, впровадження програм мобільності різних типів. Що до останнього, специфічним інструментом, за допомогою якого університет підтримує мобільність студентів та персоналу, є університетський Фонд мобільності (Mobility Fund). Пріоритетами напрямками фінансової підтримки для фонду є довгострокові перебування закордонних дослідників в університеті, стипендіальна підтримка студентів протягом навчання в магістратурі та докторантурі, підтримка українських студентів в межах напрямку Стипендії Вацлава Гавела (від України у 2017 році подано більше 200 заявок, 17 з них схвалено) [42].

Широко рекламованими інструментами мобільності, які отримують постійну промоцію з боку структурних підрозділів університету, є програми, що функціонують на території всього Європейського Союзу, такі як: EURAXESS, Marie Curie Actions – Research Fellowship Programme, DAAD, DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft), MPG (Max-Planck-Gesellschaft), Alexander von Humboldt-Stiftung, Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren, BAYHOST – Bavarian Academic Centre for Central, Eastern and South-Eastern Europe, Czech-Austrian cooperation projects and science / technology cooperation programme, Fulbright-Masaryk Grants, European Commission grant programmes тощо.

Інституційна політика інтернаціоналізації університету спрямована також на активну участь установи в роботі міжнародних організацій та університетських мереж, таких як: The Magna Charta Observatory, IFPU (International Forum for Public Universities), COIMBRA GROUP, DRC (Danube Rectors' Conference), EAIE (European Association for International Education), EUA (European University Association), The Europaeum, IAU (International Association of Universities), OECD / IMHE (Programme on Institutional Management in Higher Education), UNICA (Network of Universities from the Capitals of Europe).

Сказане обумовлює високі позиції університету в міжнародних рейтингах. Так, відповідно до останніх ранжувань у рейтингу університетів світу The World University Rankings Карлів університет займав 326 місце, в рейтингу ARWU 270 QS Top Universities – 286 місце, в рейтингу SCIMAGO Institutions Ranking – 148 місце, в рейтингу Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities – 214 місце [42].

Працюючи з наявними у відкритому доступі документами, які унормовують освітню діяльність закладу, робимо висновок, що досягається це за рахунок: 1) постійної підтримки процесу інтернаціоналізації; 2) широкої освітньої пропозиції для іноземних студентів; 3) збільшення кількості освітніх програм іноземними мовами або, в разі можливості, програм двомовного навчання (bilingual study programs); 4) збільшення кількості програм спільних та подвійних дипломів (joint and double degree programs); 5) залучення більшої кількості іноземних наукових співробітників на довгострокову роботу в університеті; 6) підтримки мобільності як частини програми Erasmus+, Фонду мобільності Карлового університету (Mobility Fund), дослідницьких проєктів; 7) створення стратегічних альянсів з визнаними університетами; 8) орієнтації міжнародного співробітництва на побудову партнерських відносин для підтримки і розвитку освітнього процесу; 9) промоції університету за кордоном за рахунок розробки університетської Стратегії презентації освітньої діяльності.

Вважаємо, що реалізація названого передбачає такі аспекти університетського менеджменту: 1) використання всіх типів інтернаціоналізації вдома; 2) спрощення умов прийому та навчання іноземних студентів та рекрутації викладачів; 3) фінансовий та організаційний супровід процесу підготовки та реалізації програм спільних та подвійних дипломів; 4) довготермінова робота закордонних професорів, яка є пріоритетом для фінансування через університетський Фонд мобільності; використання членства університету в міжнародних неурядових організаціях з метою рекрутингу таких професорів; 5) сприяння довгостроковим візитам іноземних викладачів з країн, що не є членами ЄС; 6) підтримка розвитку віртуальної мобільності шляхом міжнародної співпраці в онлайн-курсах; 7) встановлення «вікон мобільності» як частини освітніх програм (і фізична, і віртуальна мобільність); 8) залучення університету до європейських та неєвропейських проєктів, зокрема програм Horizon 2020, Erasmus+, Norway Grants, Fulbright тощо.

Аналізуючи компоненти процесу реалізації дослідницької діяльності та офіційні документи університету, дотичні до нього, представлені на сайті установи, бачимо, що невід'ємною частиною такої діяльності є її інтернаціоналізований характер. Карлів університет співпрацює, незалежно від наявності білатеральних угод чи їх відсутності, з численними європейськими університетами та освітніми установами поза межами ЄС. Результатом такої співпраці є збільшення частки міжнародного фінансування у загальному обсязі коштів на дослідження [42].

Територіальне розташування університету та значний досвід інтернаціоналізації діяльності ще за часів відсутності власне терміну інтернаціоналізація закономірно результують у лідируючу позицію закладу в міжнародних рейтингах. Трансформації, які мали місце, починаючи від 1989 року, вплинули на діяльність установи, не тільки спочатку повернувши її на курс неогумбольдтіанства, але і посиливши процеси інтернаціоналізації в університеті відповідно до вимог Болонського процесу. Це підтверджено збільшенням кількості викладачів та студентів, які щорічно беруть участь у схемах мобільності, а також зростанням показників участі установи у міжнародних грантових проектах. Водночас фрагментована через ізольованість кафедр та факультетів система загально університетського менеджменту, на нашу думку, призводить до високої міри контролю за організацією діяльності з боку членів професорсько-викладацького складу і, як наслідок, до слабо розвиненого підприємницького характеру управлінських структур [32].

Наступний кейс представлено Сілезьським університетом в Опаві (Slezská univerzita v Opavě), розташованим на сході Чеської Республіки (Мораво-Сілезький край). Власне місто Опава бере свій початок від 1224 року і нині є столицею так званої Австрійської Сілезії. Політичні трансформації 1990 року та їхній вплив на систему вищої освіти на той час ще Чехословаччини спричинили утворення двох автономних факультетів, які тим не менш співпрацювали з Університетом Масарика в Брно – філософський та науково-дослідний факультет в Опаві, а також Школу ділового адміністрування в Карвіні. Після офіційного об'єднання названих структурних підрозділів в 1991 році структура Сілезького університету поступово розширювалася. Станом на 2017 рік університет входить до п'ятірки провідних установ вищої освіти Чеської Республіки, утворених після 1989 року.

В 2017 році Сілезький університет мав в своєму складі три факультети та один інститут – факультет філософії та науки в Опаві, Школу ділового адміністрування в Карвіні, факультет державної політики в Опаві, Інститут математики в Опаві. Загальна кількість студентів становила більше 8000 осіб, які навчалися на більш ніж 50 освітніх програмах. Кількість освітніх програм англійською мовою становила 13, з них на освітньому ступені магістра – 4 програми, на освітньому ступені доктора філософії – 9 програм [40]. Університет є членом Європейської асоціації університетів та інших міжнародних організацій, бере участь у міжнародних програмах мобільності та професійного розвитку студентів та викладачів, зокрема Erasmus+, співпрацює з закордонними університетами у дослідницьких проектах. В університеті діє програма подвійного керівництва докторськими дослідженнями з закладом-партнером з Німеччини, а також програми подвійного диплому для освітнього ступеня бакалавра з установою-партнером з Фінляндії та для освітнього ступеня магістра з університетом-партнером зі Словаччини.

Як і у випадку з Університетом Південної Богемії в Чеському Будейовице Сілезький університет в Опаві приділяє значну увагу процесу інтернаціоналізації вдома. Відбувається це за рахунок розвитку конкурентоспроможного кампусу-метрополісу в Опаві через співпрацю з дослідницькими організаціями, включаючи підприємницькі університети Європейського Союзу, через розвиток людських ресурсів, особливо в важливих для підприємництва технічних та економічних галузях, через міграцію висококваліфікованих перспективних працівників і підвищення загальної привабливості регіону. Як єдиний заклад вищої освіти, розташований в Опаві, університет є одним із стовпів розвитку місцевої агломерації, територіального простору, на якому проживає і працює більше 300000 мешканців.

Розглянувши стратегічні документи університету, що мають пряме чи опосередковане відношення до інституційної політики інтернаціоналізації установи, а також вивчивши стратегічні напрямки менеджменту діяльності закладу, бачимо, що єдиної університетської структури, яка відповідала би за реалізацію загально університетського напрямку інтернаціоналізації немає. Відділи міжнародних зв'язків є на кожному з факультетів. Штат відділів представлений керівником та координаторами програм мобільностей, здебільшого факультетським координатором програми Erasmus+. Факультетські стратегії чи плани інтернаціоналізації відсутні. Вбачаємо у цьому розрив між центральною ланкою керівництва університету – Сенатом – та окремими факультетами. Як наслідок, політики інтернаціоналізації факультетами реалізується, але фрагментарно, не беручи загалом до уваги офіційно окреслену на сайті університету візію.

Однак саме ця візія, представлена на офіційному сайті університету, і дає змогу говорити про те, що посилення міжнародного характеру всіх напрямків діяльності закладу є однією з довгострокових цілей сталого розвитку Сілезького університету в Опаві. Адміністративні органи університету та факультетів систематично сприяють співпраці з іноземними установами, розвивають програми спільних та подвійних дипломів, програми підвищення професійної кваліфікації, збільшують кількість студентів-іноземців, студентів та викладачів за програмами мобільності. Увага приділяється також і професійно-орієнтованим програмам стажувань як інструменту співпраці з секторами бізнесу та влади.

Університет має багаторічний досвід роботи з більшістю установ-партнерів саме через програми мобільності. При пошуку нових партнерів увага приділяється академічному статусу та престижу потенційних закладів-партнерів, а також можливості студентів після закінчення програм подвійних / спільних дипломів / проходження стажувань підвищити свої шанси на вдалу кар'єру. Рішення щодо співпраці з новим закладом знову ж таки приймається на рівні факультету після оцінювання експертами в потенційних сферах співпраці. Вже наявні партнерські угоди підлягають регулярній переоцінці, яка у більшості

випадків базується на відгуках учасників програм мобільності, зокрема коли йде мова про якість навчальних курсів, академічну культуру та загальні умови перебування під час візиту до установи-партнера, а також на результатах моніторингових візитів.

Щодо географічних регіонів для пошуку установ-партнерів, то одним з аспектів вибору є специфіка окремих навчальних програм, яка, наприклад, природньо робить заклади в Італії вигідними партнерами для студентів-італійців, а заклади з Німеччини та сусідніх з нею країн перспективними партнерами, коли йде мова про студентів з Чехії. Інший напрямок роботи стосується зміцнення співпраці з закладами в регіоні розташування університету. Власне це є однією з цілей нещодавно започаткованого Консорціуму Progress3, до якого увійшли 12 університетів Чеської, Словацької та Польської Республік. Водночас за словами проректора з науки та міжнародної роботи професора Мирослава Енґліша (Prof. RNDr. Miroslav Engliš, DrSc) [40], найважливішим критерієм встановлення партнерських відносин з закордонними закладами вищої освіти є існуючий або потенційний рівень академічної та дослідницької співпраці з таким закладом на рівні факультетів.

Програми мобільності університету функціонують для студентів всіх освітніх ступенів, проте особлива увага приділена мобільності студентів освітнього ступеня доктор філософії – однією з довгострокових цілей університету в цьому напрямку є досягнення того, аби кожний слухач докторантури мав можливість провести щонайменше один семестр в установі-партнері за кордоном. Університет також намагається підтримувати фінансування схем мобільності з інших джерел, не пов'язаних з програмою Erasmus+ (від 2015 року функціонує університетський фонд підтримки мобільності). Зауважимо, що хоча мобільність персоналу як засіб підвищення кваліфікації та кар'єрного росту, зміцнення міжнародних контактів, підвищення обізнаності про університет за кордоном, інтеграції в академічну сферу ЄС є також важливою для керівництва університету, тим не менш стажуванням приділено менше уваги у порівнянні з класичними типами мобільності.

Аналіз даних дозволяє говорити про те, що інституційна політика інтернаціоналізації установи сприяє: 1) удосконаленню навчальних, наукових та професійних навичок студентів шляхом їхньої участі в програмах мобільності, веде до підвищення рівня успішності студентів та потенційного кар'єрного зростання після закінчення університету; 2) професійному розвитку професорсько-викладацького складу та докторантів завдяки їхній участі у програмах мобільності у відомих дослідницьких центрах та партнерських установах відповідного профілю; 3) підвищенню якості освітніх послуг за рахунок програм мобільності (стратегічна мета адміністрації факультетів – аби 20 відсотків наявного на кожний навчальний рік контингенту студентів пройшли навчання або стажування за кордоном); 4) посиленню співпраці з сектором бізнесу; 5) використанню мобільності персоналу та студентів як засобу

підвищення їх професійних та лідерських навичок, підсилюючи тим самим політику установи у сфері управління людськими ресурсами, автономії та загально університетського менеджменту.

Університет Західної Богемії в Пльзені (Západočeská univerzita v Plzni) є єдиним державним закладом вищої освіти, розташованим в Пльзенському регіоні; в нашій вибірці він представляє крайню західну точку країни. Власне Пльзень – четверте за величиною місто в Чеській Республіці, промисловий, комерційний, культурний й адміністративний центр Західної Чехії. Своїм заснуванням заклад завдячує Закону, прийнятому Національною радою Чехії 9 липня 1991 року, який поміж іншого об'єднав Технологічний інститут у Пльзені (VŠSE) з Факультетом освіти (FPE). Технологічний інститут був заснований у 1949 році як філія Чеського технічного університету в Празі. У 1953 році він став незалежним інститутом, у 1960 році був розділений на два факультети – факультет механіки та факультет електротехніки. Два нові факультети – прикладних наук і економічний факультет – були утворені в 1990 році, через кілька місяців після Оксамитової революції. Отже, базою університету є саме технічна освіта та підготовка вчителів відповідного профілю. Довгострокові зв'язки з промисловим сектором Пльзенського регіону та цільова підготовка фахівців для промислових підприємств сприяли високому рівню технічної освіти в університеті. Основа інституції міцно пов'язана з промисловими традиціями регіону і, загалом, з розвитком інженерної та електротехнічної промисловості Чехословаччині, а згодом і Чеської Республіки.

Що ж до Факультету освіти, то він був заснований у 1948 році як частина Педагогічного факультету Карлового університету. Протягом певного проміжку часу функціонував як незалежна Школа вищої освіти, потім як Інститут освіти, а з 1964 року як незалежний Факультет освіти для підготовки вчителів початкових і середніх шкіл. З 1991 року увійшов до складу Університету Західної Богемії. У 1993 році, через два роки після заснування установи, було утворено шостий – юридичний факультет, аби задовольнити підвищений попит на юридичні послуги, який виник внаслідок змін у чеській економічній, соціальній та правовій системах після 1989 року. Об'єднання Технологічного інституту з Факультетом освіти забезпечило широку освітню пропозицію для регіону, яка включила в себе низку нових факультетів та галузей (юридичну, економічну, філософську, медичну, художню), утворивши таким чином новий вимір вищої освіти в регіоні, збагативши її і значно посиливши соціальну місію установи.

Станом на 2017 рік університет мав в своєму складі дев'ять факультетів, понад шістьдесят кафедр, надавав освітні послуги близько 12000 студентам. Разом з Медичним факультетом, який частково підпорядковано Карловому університету, Університет Західної Богемії є єдиною освітньою установою західної частини Чеської Республіки, яка надає освітні послуги в галузі інженерії (електрична та механічна), інформатики, прикладної математики, фізики, механіки), освіти (вчителі початкової та середньої школи відповідно до

широкого спектру напрямів та спеціалізацій), образотворчого мистецтва, економіки, гуманітарних наук (філософія, соціологія, іноземні мови, соціальна та культурна антропологія, археологія тощо), права та державного управління, а також охорони здоров'я. Університет є важливим центром досліджень і розвитку, роблячи значні інвестиції у будівельну діяльність на території університетського кампусу – будівлі Європейського центру передового досвіду NTIS, Центру технічної і природничо-наукової освіти та досліджень зміцнюють зв'язки між університетом, бізнес структурами та промисловими установами регіону [43]. Отже, з точки зору розміру (дев'ята в Чеській Республіці інституція вищої освіти за кількістю студентів), результатів досліджень (восьмий за показниками науково-дослідної роботи університет в Чеській Республіці) та різноманітного спектру гуманітарних і технічних галузей, Університет Західної Богемії вважають одним з найважливіших регіональних закладів вищої освіти у Чеській Республіці.

Регіональна впливовість університету не зменшує тим не менш прагнення установи до міжнародного визнання. Університет брав участь у міжнародних освітніх програмах: LLP/Erasmus, Leonardo da Vinci, Finanční mechanismy EHP / Norska, Comenius, Ceepus, Aktion, Visegrádský fond, Česko-německý fond budoucnosti, DAAD, Tempus, Jean Monnet. З 2014 року установа активно долучена до програми Erasmus+, яка об'єднує частину вищезгаданих програм і забезпечує найбільший обсяг мобільності студентів і викладачів. Це мобільність і в межах схем семестрових обмінів, і стажувань, і програм професійного підвищення кваліфікації через тренінги в закордонних установах-партнерах. Наявність таких програм сприяла привабливості університету серед іноземних студентів, викладачів та представників персоналу закордонних закладів вищої освіти, що приїжджають для навчання або професійних стажувань. Випускники університету протягом двох років після закінчення навчання мають також можливість проходити професійну практику за кордоном відповідно до програми Leonardo da Vinci і таким чином підвищити свою конкурентоспроможність на європейському ринку праці.

В університеті діє три програми подвійного диплому з Université d'Artois, Франція, та двома університетами Німеччини – Hochschule Deggendorf та Hof University of Applied Sciences. Наявні 165 білатеральних угод про співробітництво, з яких 20 угод підписано з установами вищої освіти України; відповідно до програми Erasmus+ укладено майже 90 двосторонніх угод з партнерами з 35 країн Європейського Союзу та світу [43].

Станом на 2017 рік університет реалізовував всі форми мобільності студентів та персоналу. Цей процес зосереджений на покращенні якості надання освітніх послуг та умов перебувань іноземних студентів, науковців та представників персоналу. Система адміністрування схемами мобільності є доволі заплутаною – окрім загальноєвропейських програм мобільності мобільність студентів підтримується власними ресурсами факультетів. Іноземні

інституційні партнери розвивають інституційне співробітництво за рахунок появи нових наукових колективів та нових наукових центрів. В рамках мережі Euraxess Чеської Республіки в університеті працює регіональний контактний пункт Західно-богемського регіону, який надає необхідну інформацію для забезпечення перебування іноземних дослідників у Чеській Республіці. Політика інтернаціоналізації університету включає і високий рівень послуг не тільки в сфері мобільності – установа просуває себе за кордоном за рахунок участі в освітніх ярмарках (education fairs). В університеті функціонує Центр освіти і культури США, Центр підтримки російської мови; створюються міжнародні науково-дослідні проектні команди, зокрема, в межах VII Рамкової програми (VII Framework Programme) та напрямку стратегічних партнерств. Дослідження підтримуються не тільки державними субсидіями, але й інституційними ресурсами та джерелами Національних агентств (Чеський науковий фонд, Технологічне агентство Чеської Республіки), програм Європейського Союзу та установ за межами ЄС [43].

Вочевидь така активна участь університету в програмах мобільності та міжнародних дослідницьких проектах потребує доволі високого рівня мовної підготовки студентів та викладачів університету. За даними адміністрації університету, неформальна загальна та спеціалізована мовна підготовка здійснюється централізовано для студентів всіх факультетів освітнього ступеня бакалавра, магістра та доктора філософії денної та комбінованої форм навчання. Інститут прикладного вивчення мов забезпечує непрофесійне мовне навчання самостійно. Студенти першого курсу всіх факультетів регулярно проходять вступний тест з англійської мови перед початком семестрового навчання. Вимоги до мовних курсів в університеті є стандартизованими відповідно до Загальноєвропейських стандартів викладання іноземних мов.

З 2015 року діє Літня школа з наукового спілкування англійською мовою. Керівництвом університету запропоновано також концепцію мовної освіти для академічного та неакадемічного персоналу, яка станом на 2017 рік знаходилася в процесі розробки. Для іноземних студентів, які навчаються в університеті, впроваджені курси чеської мови як іноземної. В рамках проекту INTERSTUD для підтримки талановитих студентів з-за кордону студентам забезпечується навчання перед вступом до університету на інтенсивному підготовчому курсі чеської мови як іноземної. Діє низка підготовчих курсів для проходження міжнародних мовних іспитів (IELTS, TOEFL, Cambridge Exams). Проводяться регулярні конференції з використанням професійних презентацій іноземними мовами для студентів. Окрім цього майже всі факультети пропонують освітні програми англійською мовою: факультет прикладних наук – 26, факультет економіки – 1, факультет електронної інженерії – 15, факультет філософії та мистецтв – 5, факультет механічної інженерії – 16 освітніх програм [43].

Наведемо статистичні дані на підтвердження сказаного: 1) щонайменше 10 відсотків випускників освітнього ступеню бакалавра при навчанні на ступені

магістра беруть участь у зарубіжних стажуваннях (мінімальна тривалість 3 місяці); 2) 50 відсотків випускників освітнього ступеня доктора філософії приймають участь у міжнародних стажуваннях (мінімальна тривалість тривалість 3 місяці); 3) до кінця 2019 року керівництво університету планує акредитувати 10 програм спільного / подвійного дипломів; 4) 1 відсоток випускників закінчують навчання відповідно до освітніх програм, акредитованих іншими мовами, крім чеської мови; 5) в університеті акредитовано принаймні 10 освітніх програм іноземними мовами; 6) кожен закордонний заклад вищої освіти, з яким підписана угода про мобільність, пропонує власне викладання іноземної мови в загальному обсязі 30 кредитів за семестр; 7) 10 відсотків академічних співробітників і членів персоналу університету працюють щонайменше один семестр за кордоном [43].

Стратегічний менеджмент університету унормовує Статут установи, Положення про роботу Наукової ради та Академічного сенату університету, а також План роботи на період з 2016 по 2020 роки. Розгляд названих документів дозволив окреслити місію установи як її вбачає керівництво закладу – бути сучасним закладом вищої освіти, який має чітко визначену позицію в Європейському просторі вищої освіти, є успішним і унікальним, прагне до визнання в якості процвітаючого, відкритого та багатoproфільного університету, що несе відповідальність за свою професійну та громадську роль у суспільстві [43].

Концепції названих стратегічних документів зводимо до трьох основних цілей:

1) якість та актуальність – сприяти підвищенню якості культури у всіх видах діяльності університету, тобто в освітніх, науково-дослідних, художніх, службових та наукових партнерства з зовнішніми суб'єктами;

2) інтернаціоналізація та відкритість – сприяти ефективній інтернаціоналізації всіх видів діяльності університету, яку розуміють як відкритість установи суспільству, ідеям, цінностям;

3) партнерство та різноманітність – розвивати взаємовигідні партнерські відносини на регіональному, національному та міжнародному рівнях в рамках діяльності університету, які принесуть розмаїття у освітню пропозицію університету, творчу діяльність та соціальну мобільність.

Динаміка даних, як і у кейсах Університету Опави та Університету Острави, дозволяє говорити про те, що інституційна політика інтернаціоналізації установи сприяє: 1) удосконаленню навчальних, наукових та професійних навичок студентів шляхом участі в програмах мобільності; 2) професійному розвитку професорсько-викладацького складу завдяки участі у програмах мобільності; 3) підвищенню якості освітніх послуг за рахунок програм мобільності. Загалом Університет Західної Богемії в Пльзені разом з Карловим університетом у Празі та Університетом Острави є природним центром

широкомасштабних досліджень. Їх доповнює спеціалізований дослідницький центр в Чеському Будейовіце (біологія).

На думку експертів, Університет Західної Богемії характеризують відмінні результати в матеріалознавстві, ІКТ, математиці та прикладній фізиці, що робить його дослідницькою установою, в якій на більшості факультетів реалізують базові та прикладні дослідження національного значення. Територіальне розташування університету на кордоні з Баварією, Німеччина, вважаємо за одну з численних переваг установи, завдяки якій заклад здійснює систематичне співробітництво з німецькими установами у сферах освіти, науково-дослідної та творчої діяльності, трансфер знань та технологій, співпрацює з потенційними закордонними роботодавцями, підтримує міждисциплінарні освітні програми, міжнародну дослідницьку та творчу діяльність.

Саме інтернаціоналізація діяльності установи відповідно до стратегічного Плану роботи університету на період з 2016 по 2020 роки визнана за третю за своєю вагомістю пріоритетну ціль розвитку, яка передбачає, що освітня, дослідницька та творча діяльність університету мусять мати виразний міжнародний характер не тільки за рахунок якомога більшої кількості студентів, викладачів та представників персоналу, які братимуть участь в програмах мобільності, а й за рахунок коротких візитів для участі у конференціях, симпозіумах, стажуваннях [43].

Освітнє середовище університету, відповідно до стратегічного менеджменту адміністрації установи, має набути чіткого міжнародного характеру, що передбачає інтеграцію іноземних студентів та викладачів (навіть тих, що прибувають до закладу на короткий проміжок часу) до життя академічної спільноти закладу. Це відбуватиметься разом із інтенсивними міжнародними контактами у творчій діяльності та врахуванням світового контексту та закордонного досвіду при розробці освітніх програм.

Проведене дослідження дозволяє нам говорити, що інтернаціоналізація національних систем вищої освіти розглядається переважно як процес набуття закладом вищої освіти міжнародної перспективи відповідно до трьох аспектів – цільового, процесуального та структурного, а також як здійснення діяльності, яка передбачає залучення вищої адміністрації до розробки бачення такої перспективи для інституції в цілому та системи мотивації до участі в ній широкого кола зацікавлених сторін. Це ресурс розвитку вищої освіти, становлення глобального простору вищої освіти, спрямований на створення системи, що відповідає міжнародним стандартам, відкритої і оперативно реагуючої на виклики сучасного глобалізованого середовища. Іманентною рисою інтернаціоналізації вищої освіти вважаємо, з одного боку, спрямованість на інтеграцію міжнародної складової в національні наукові дослідження і освітні послуги вищої школи, а з іншого – процес інтернаціоналізації має бути спрямованим на експорт освітніх послуг та досягнень національної науки.

Міжнародне співробітництво в усьому світі вважається наразі одним із головних показників визначення якості в сфері освіти і науки і, водночас, одним із головних інструментів її забезпечення і підвищення. Більшість сучасних закладів вищої освіти включено в процес міжнародного співробітництва, однак інтернаціоналізація національних систем вищої освіти передбачає не просто підтримання міжнародних контактів університету, а систематичну інтеграцію міжнародної складової в навчальний процес, дослідницьку та адміністративну діяльність.

Інституційна політика інтернаціоналізації східноєвропейських університетів є не тільки засобом забезпечення якості освіти та досліджень, а також можливістю збільшити відсоток міжнародного фінансування у загальному обсязі коштів на освітню та дослідницьку сферу і таким чином відійти від Гумбольдтівської моделі класичного університету, запровадивши підприємницьку модель роботи. Цей принцип є доволі наочним при аналізі роботи чеських університетів. Є він і закономірним, адже демографічне зниження кількості чеських студентів і відповідно скорочення державного фінансування від Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки робить інституційну політику інтернаціоналізації досліджуваних установ стратегічно важливим шляхом боротьби з зазначеними зовнішніми загрозами.

У сфері надання освітніх послуг це призводить до підвищеної уваги до якості навчального процесу, яку ми побачили, досліджуючи стратегічний менеджмент чеських освітніх установ. Всі вони мають інституційну акредитацію у профільних галузях, є частиною Європейського простору вищої освіти, використовують ECTS, мають сертифікати DS Label та ECTS Label, що підтверджують європейський рівень якості надання освітніх послуг, всі підтримують програму Erasmus+ і на інституційному, і на факультетському рівнях (через мережі факультетських координаторів програми). Всі установи також пропонують широкий перелік освітніх програм і курсів іноземними (особливо англійською) мовами.

SWOT-аналіз стану інституційних політик інтернаціоналізації досліджуваних університетів дозволяє говорити про основні спільні принципи функціонування цих політик: універсальність стратегічного, діяльнісного, системного аспектів; публічність; об'єктивність; систематичність; субсидіарність (узгодження делегованих повноважень і відповідальності).

Інституційні системи інтернаціоналізації досліджуваних університетів в більшій чи меншій мірі включають: стратегію (візію), завдання, форми та процедури забезпечення інтернаціоналізації, розподіл повноважень щодо забезпечення реалізації інституційної політики інтернаціоналізації між учасниками освітнього процесу; забезпечення наявності необхідних ресурсів для реалізації політики. Проте на відміну від Карлового університету установи, засновані в 1991 році, приділяють значну увагу так званій інтернаціоналізації вдома, яка є запорукою співробітництва з регіональними центрами бізнес-

інновацій, агентствами регіонального розвитку та науково-технологічними парками, регіональними торгово-промисловими палатами, бюро праці, неурядовими організаціями регіонального та національного масштабу, учасниками кластерних заходів яких є співробітники та студенти університету.

Реалізація політики інтернаціоналізації вдома відбувається і за рахунок розвитку конкурентоспроможних кампусів-метрополісів через співпрацю з дослідницькими організаціями, включаючи підприємницькі університети Європейського Союзу, через розвиток людських ресурсів, особливо в важливих для підприємництва технічних та економічних галузях, через міграцію висококваліфікованих перспективних працівників і підвищення загальної привабливості регіонів розташування цих університетів.

Спільною рисою всіх інституцій вищої освіти є те, що в процесі реалізації інституційної політики інтернаціоналізації вони ставлять перед собою низку схожих завдань, таких як: збільшення кількості іноземних студентів, збільшення показників мобільності всіх типів, впровадження освітніх програм і курсів іноземними мовами, впровадження спільних з іноземними партнерами програм подвійних дипломів, інтеграцію іноземних студентів і використання їхнього досвіду і знань в якості наочного, впровадження програм полікультурної підготовки викладачів і студентів тощо. Щодо форм реалізації поставлених завдань, то вони також є подібними: мобільність всіх типів, програми професійного розвитку викладацького та адміністративного складу університетів, міжнародна співпраця в дослідницькій діяльності, набір іноземних студентів, мовна підготовка для іноземних студентів чеською мовою та для студентів-чехів іноземними мовами, розробка спільних з закордонними партнерами інтернаціоналізованих освітніх програм і курсів, активна іміджева політика установ за кордоном.

Окреслені заходи, на нашу думку, переслідують єдину ціль – зробити освітнє середовище університетів таким, що має набути чіткого міжнародного характеру, передбачає інтеграцію іноземних студентів та викладачів (навіть тих, що прибувають до закладу на короткий проміжок часу) до життя академічної спільноти закладу, утворити так званий мультикультурний простір в своїх закладах, що сприятиме залученню тих студентів, викладачів та співробітників, які не є активними в наявних програмах мобільності. На думку адміністративних органів університетів, це має відбуватися разом із інтенсивними міжнародними контактами у дослідницькій діяльності та врахуванням світового контексту та закордонного досвіду при розробці освітніх програм.

Національні системи вищої освіти Чеської та Словацької Республік (до 1992 року Чехословаччина) історично були сформовані за принципом Гумбольдтівської моделі вищої освіти. Проте вони істотно відрізняються від польської мірою інституційного взаємозв'язку з закордонними університетами періоду 1950 – 1989 років.

Чеська та словацька національні системи вищої освіти пережили не тільки жорсткі обмеження контактів із західними вченими, а й більш жорсткий і формальний контроль внаслідок зміни вектору розвитку в напрямку радянської моделі. Твердимо, що чехословацькі на той час університети в більшій мірі, ніж угорські чи польські були «зачиненими» для зовнішнього світу [32] – закордонні публікації та академічні контакти було заборонено. В Чехословаччині названого періоду функціонувало 23 заклади вищої освіти, які працювали відповідно до єдиного принципу організації освітнього процесу та інституційної структури менеджменту.

Враховуючи ж історико-політичний контекст становлення польської системи вищої освіти, зазначаємо, що остання постійно перебувала під впливом німецької, а пізніше «радянської» моделі. Польські університети періоду, що передував тоталітарному режиму, мали високу міру академічної автономії і функціонували здебільшого відповідно до Гумбольдтівської моделі класичного університету. Період після II Світової війни відзначено обмеженням наукової та інституційної свободи, оскільки тоталітарна ідеологія СРСР майже повністю знищила історично сформовану національну концепцію академічної автономії. Водночас зауважимо, що незважаючи на ці суттєві обмеження, після II Світової війни сектор вищої освіти Польської Республіки налічував міжнародні контакти із західними партнерами, зокрема, починаючи з 1938 року з Британською Радою (British Council), з 1959 року з американським фондом Фулбрайта (Fulbright American Fund), з 1958 року з німецькою службою академічних обмінів DAAD (German Academic Exchange Service). Ці партнерства сприяли розвитку мобільності студентів, викладачів і наукових співробітників, але обмеження з боку панівного режиму заважали повною мірою використовувати їхній потенціал. Наприкінці 1950-х років XX століття науково-освітня сфера частково повернула свою автономію, відновивши і практику співробітництва з закордонними університетами, хоча загалом польська національна система вищої освіти продовжувала залишатися інструментом пропагування цілей панівної ідеології [32]. Зважаючи на це, відзначимо водночас, що представники польської науково-освітньої спільноти означеного періоду мали відносну свободу подорожувати за кордон, працювати, відвідувати конференції та семінари; на відміну від решти східноєвропейських країн, в Польщі періоду 1950 – 1989 років і викладачі, і науковці, і заклади вищої освіти були певною мірою включені до міжнародних освітніх мереж через низку двосторонніх угод та міжнародних партнерств.

Таким чином, інституційні моделі, форми та стратегії менеджменту національних систем вищої освіти східноєвропейських країн значною мірою залежали від панівного режиму і від політичних та соціальних подій (до прикладу, Празька весна, польські повстання 1968, 1981 років та воєнний стан 1981 – 1983 років). Не відкидаємо імовірного зауваження щодо того, що докомуністичний та комуністичний періоди в історії становлення та розвитку

національних систем та закладів вищої освіти досліджуваних країн не є часовими рамками нашого аналізу. Проте вважаємо, що урахування даних цих періодів дозволяє краще зрозуміти трансформації 1989 – 1990 років і подальші зміни (перехідна економіка, членство в Європейському Союзі та пов'язані з ними участь в Болонському процесі, комерціалізація вищої освіти, підприємницький характер освітньої діяльності тощо).

Аналіз досвіду реформування національних систем вищої освіти східноєвропейських країн в контексті процесу інтернаціоналізації вбачаємо корисним для України, враховуючи певну схожість шляхів пострадянських трансформацій у сфері вищої освіти, схожість проблем та завдань національного та інституційного рівнів, з якими стикаються і які мають вирішувати країни в процесі адаптації національних систем вищої освіти до євроінтеграційних вимог, а також наявні партнерські стосунки між країнами (зокрема і у сфері вищої освіти), що постійно розвиваються. Так, враховуючи вище наведене, перспективними називаємо такі зміни в системі вищої освіти України на відповідних рівнях: політичному: розробка

Національної стратегії інтернаціоналізації системи вищої освіти; управлінсько-організаційному: залучення зацікавлених сторін, зокрема представників малого та середнього бізнесу, місцевих органів державної влади до процесу надання освітніх послуг; систематичне проведення семінарів, тренінгів, воркшопів з Болонського процесу та досвіду реформування національних систем вищої освіти східно європейських країн для закладів вищої освіти; урахування фахових потреб ринків праці при підготовці фахівців з метою актуалізації тематики та пріоритетів програм міжнародної співпраці; інституційному: використання можливості університетської автономії щодо розробки та впровадження адміністративних документів (Положень) про мобільність, міжнародне співробітництво, проектно-грантову діяльність; розбудова потенціалу структурних підрозділів міжнародної роботи; запровадження обов'язкового підвищення кваліфікації для співробітників таких підрозділів через участь у програмах міжнародного співробітництва та заходах з питань розвитку інтернаціоналізації вищої освіти; забезпечити включення спеціальних курсів з розвитку міжнародної компетентності до бакалаврських, магістерських і докторських (PhD) програм для формування здатності до працевлаштування у випускників; просування на міжнародний освітній ринок з метою залучення іноземних студентів спільних освітніх програм, програм подвійних дипломів; активізація модернізації програм підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів відповідно до принципів і положень європейського простору вищої освіти (аспірантські / докторські школи); представлення англійською мовою інформації щодо результатів міжнародних програм співробітництва та міжнародних грантових проектів на офіційних електронних ресурсах закладів тощо. Водночас цікавим, на нашу думку, є компаративний аналіз досвіду інтернаціоналізації національних систем вищої освіти Польської

Республіки у порівнянні з Чеською та Словацькою, як такими, що до початку періоду трансформацій, не зважаючи на спільне тоталітарне минуле, мали відмінні умови функціонування та розвитку національних систем вищої освіти, про що піде мова далі. Їхній досвід є також корисним для України з огляду на значну активізацію зовнішньої політики цих країн і наявну між ними конкуренцію за набуття флагманського статусу серед решти країн Східної Європи.

Список використаних джерел

1. Вулф Л. Винайдення Східної Європи: Мапа цивілізації у свідомості епохи Просвітництва. Київ: Критика, 2009. 592 с.
2. Вербицька С. Забезпечення якості вищої освіти в умовах інтернаціоналізації глобального освітнього простору. Порівняльно-педагогічні студії. 2010. № 3–4. С. 78–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2010_3-4_11
3. Вербицька А. В. Інтернаціоналізація як основний напрям розвитку вищої освіти. Молодий вчений. 2017. № 11. С. 160–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_11_41
4. Дараган Т. Інтернаціоналізація вищої освіти у XXI столітті: досвід університетів США і Європи. Вища школа. 2017. № 4. С. 48–54.
5. Дебич М. А. Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід: монографія. Суми: Університетська книга, 2017. URL: <file:///C:/Users/Iryna%20Myhovych/Downloads/6809229.pdf>.
6. Документы по истории университетов Европы XII – XV вв.: средневековые исторические источники востока и запада. URL: www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Italy/XII/Univers/vved.phtml?id=6
7. Ігнатова О. М. Підходи до інтернаціоналізації вищої освіти в Європі та їх наслідки для стратегічного управління. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. 2016. Вип. 48. С. 178–181. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_48_38.
8. Каленюк І. Вища освіта в сучасному глобальному середовищі. Вища освіта України. 2008. №9. С. 55–62.
9. Красовська О. Ю. Інтернаціоналізація вищої освіти в умовах глобалізації світового освітнього простору. Вісник Академії митної служби України. Серія «Економіка». 2011. № 2. С. 102–109. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamsue_2011_2\(46\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vamsue_2011_2(46)_13)
10. Литошенко Д. Современные модели подготовки кадров высшей квалификации в свете исторического опыта европейского университетского образования XVI –XVIII вв. Alma mater (Вестник высшей школы). 2003. №7. С. 38–43.
11. Меньшиков В. М. Развитие образования в Западной Европе в XVII – XVIII вв. URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/41983.php>.

12. Мотунова І. Інтернаціональність університету: від перехрестя Європи до перехрестя світу. Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2019. № 1053. С. 181–189. URL: <https://periodicals.karazin.ua/ssms/article/view/13801>
13. Національний освітній глосарій: вища освіта. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. С. 25.
14. Пашков В. О. Політичний вимір процесів інтернаціоналізації вищої освіти. URL: <http://www.nbu.gov.ua/portal>.
15. Сапожников С. Система вищої педагогічної освіти Румунської Республіки як країни-члена ОЧЕС у світлі інтеграційних процесів. Молодь і ринок. 2015. № 3. С. 42–46.
16. Сбруєва А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського Союзу. Вища освіта України. 2013. № 3. С. 89–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2013_3_14.
17. Ситницький М. В. Стратегія розвитку освітніх послуг і навчальних програм у Варшавському університеті. Бізнес Інформ. 2017. № 12. С. 54–59.
18. Сікорська І. М. Міжкультурний діалог на теренах європейського союзу: від контрасту до єдності. Матеріали міжнародної наукової конференції «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій». Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Т.1. С. 143–145.
19. Співаківська Т. Можливості виходу українських вищих навчальних закладів на міжнародний ринок освітніх послуг. Економічний вісник НТУУ «КПІ». URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Evkpi/2010/4.Galuzeva%20ekonomika%5C16_kpi_2010_7.pdf
20. Товканець Г. В. Інтернаціоналізаційні процеси в розвитку європейської вищої освіти на початку ХХІ століття. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 3. С. 441–451. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_3_55
21. Университеты и университетское образование в Средневековии. URL: <http://www.proza.ru/2011/12/27/961>
22. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти. Полтава: Дивосвіт, 2016. 381 с.
23. Чернякова Ж. Інтернаціоналізація європейського освітнього простору: етапи розвитку та пріоритетні завдання. Порівняльно-педагогічні студії. 2013. № 4. С. 125–131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2013_4_21.
24. Чернякова Ж. Ю. Пріоритетні форми та засоби інтернаціоналізації освітнього простору: зарубіжний досвід. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 1. С. 36–46. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_1_7.

25. Чирва А. Інтернаціоналізація вищої освіти в університетах Європейського Союзу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 2. С. 86–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_2_11.
26. Шарата Н. Г. Теорія і методика управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах. дис. на здобуття наук. ступ. док. пед. наук: 13.00.06 – теорія і методика управління освітою / Н. Г. Шарата; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 596 с.
27. Щудло С. Вища освіта в пошуку якості: quo vadis. Дрогобич: Коло, 2012. 340 с.
28. Arum S. The need for a definition of international education in U. S. universities. Bridges to the futures: Strategies for internationalizing higher education. Carbondale, 1992. P. 191–203.
29. De Wit H. Internationalization moves into a new phase. University World News. 2011. № 189.
30. Douglass J.A. The global competition for talent. The rapidly changing market for international students and the need for a strategic approach in the US. UC Berkeley: Center for Studies in Higher Education, 2009. URL: <https://escholarship.org/content/qt0qw462xl/qt0qw462xl.pdf> [in English].
31. Flaud R. Convergence and Diversity. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Reader. EUA, 2007. P. 23–36.
32. Hendrichová J. Decision-Making in Czech Higher Education after November 1989. Higher Education Reform Processes in Central and Eastern Europe. Frankfurt: Peter Lang, 1995. P. 105–118.
33. Kerr C. Higher education cannot escape history. Issues for the twenty first century. Suny series frontiers in education. State University of New York Press, Albany, 1994. 266 p.
34. Knight J. Internationalization: A Decade of Changes and Challenges. International Higher Education. 2008. №50. P. 6–7.
35. Myhovych I. Internationalization as the factor of influence as to the transformation of systems of higher education in the countries of Eastern Europe. Visnyk of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical Sciences. 2017. No. 8 (313).
36. Myhovych I. Internationalization Process as a Way to Ensure Quality of Higher Education in Ukraine. Education and Pedagogical Sciences. 2018. No. 1 (168).
37. Myhovych I. Redefining the System of Higher Education in Ukraine Within the Context of the Internationalization Process: Practical Rationale. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2018. Vol. 70. Issue 170.
38. Perkin H. History of Universities. International Higher Education: an Encyclopedia. New York & London: Garland Publishing Inc., 1991. 1165 p. P. 169–204.

39. Scott P. The External Face of the Bologna Process: The European Higher Education Area in a Global Context. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Reader. EUA, 2007. 126 p. P. 65–81.

40. Slezská univerzita v Opavě Internet portal. URL: <https://www.slu.cz/slu/cz/> [in Czech].

41. The United Nations Organization Internet portal. URL: <https://unstats.un.org/UNSD/demographic/products/Worldswomen/Annex%20tables%20by%20chapter%20-%20pdf/List%20of%20countries.pdf> [in English].

42. Univerzita Karlova v Praze Internet portal. URL: <https://cuni.cz/UK-4.html> [in Czech].

43. Západočeská univerzita v Plzni Internet portal. URL: <https://www.zcu.cz/cs/index.html> [in Czech].



Сяська Інна

ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ СТАЛОГО РОЗВИТКУ В ТЕОРІЮ І ПРАКТИКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Уперше термін «сталий розвиток» (англ. «sustainable development») був застосований у доповіді Міжнародного союзу охорони природи й природних ресурсів «Всесвітня стратегія охорони природи» у 1980 році, де було зазначено, що збереження природи – це таке управління використання людиною біосферних ресурсів, яке може принести інші стійкі прибутки сучасному поколінню, не піддаючи при цьому сумніву потенційні можливості в задоволенні потреб майбутніх поколінь. Однак особливу увагу це поняття здобуло після оприлюднення доповіді «Наше спільне майбутнє» (1987 р.) Комісією ООН з оточуючого середовища і розвитку (Комісії Брундтланд). Саме висновки цієї комісії лягли за основу прийнятих рішень про необхідність виходу суспільства на рівень сталого розвитку на конференції в Ріо-де-Жанейро у 1992 р.

Упродовж останньої чверті століття у науковій спільноті ведуться дискусії стосовно смислового наповнення стратегії сталого розвитку та шляхів її впровадження у системи освіти, науки, економіки й природокористування усіх держав. Розглянемо, які наукові концепції стали підґрунтям для формулювання фундаментальних положень сталого розвитку природи і суспільства та механізмів його реалізації.

Аналізуючи вчення про ноосферу В. Вернадського, можемо дійти висновку, що саме його основоположні принципи лягли в основу розуміння подальшого розвитку цивілізації як результату взаємозв'язку природних явищ біосфери і соціальних процесів, зумовлених діяльністю людини. У ноосферній

концепції В.В. Вернадського проголошується діалектична єдність еволюційного процесу людства і біосфери, при чому людській свідомості і діяльності надається роль одного з провідних геологічних факторів планетарного масштабу.

Базуючись на концепції В.В. Вернадського, М. Моїсєєв трактує сталий розвиток як стратегію перехідного періоду, в результаті якого може виникнути режим коеволюції людини і природи, за якого підтримується стабільність і рівновага у системі «природа – людина – суспільство» [1].

Поняття «сталий розвиток» О.К. Дрейер, В.А. Лось пропонують розглядати у вузькому і широкому трактуваннях. У вузькому розумінні акцентується увага на потребі оптимізації людської діяльності у оточуючому середовищі зі збереженням природно-ресурсного потенціалу біосфери, тобто передбачається таке управління діяльністю, за якою прораховується не лише економічний ефект, а й соціально-екологічні наслідки діяльності на локальному і регіональному рівнях. У більш широкому трактуванні автори розглядають вихід на рівень сталого розвитку як результат нового типу функціонування цивілізації, заснованого на радикальній зміні історичного укладу її базових параметрів: економічних, соціальних, екологічних, культурологічних та ін. [2, с. 10 – 11].

Не зважаючи на достатньо велику кількість підходів до розуміння феномену сталого розвитку, їх об'єднує декілька спільних ознак, зокрема, розуміння необхідності:

- збереження оточуючого середовища, його природних ресурсів та біорізноманіття;
- обмеження росту кількісного споживання природних багатств зі збереженням якості життя на основі збалансованого природокористування;
- перекроювання моделі природокористування промислових країн як такої, що веде до деградації біосфери;
- зміни традиційного споживацького ставлення до природи, що передусім передбачає трансформацію екологічного світогляду і свідомості людства загалом, та індивідуально кожної людини зокрема.

Як стверджують автори посібника «Філософія освіти» «...нові способи світоусвідомлення, розвиток багатоваріантної соціальної уяви, надзвичайно розвинена здатність особистості до самоорганізації і соціальної відповідальності перед собою і суспільством – ось найбільш потужний інструмент коеволюції людини і суспільства у ХХІ столітті...» [3, с.265].

У контексті нашого дослідження важливою є точка зору Л. Немець, відповідно до якої на етапі переходу до сталого розвитку, головну роль має відігравати менталітетотворююча функція. Її завданням є переорієнтація суспільної свідомості на загальнолюдські цінності, на усвідомлення самоцінності усього живого на планеті, у тому числі й людського [4, с. 232].

Отже, цивілізація ХХІ століття змушена переорієнтовуватися на новий спосіб життя, формування екоцентричного екологічного світогляду, який

спирається екологічні ціннісні орієнтації у ставленні до довкілля. Питання домінування еколого-етичних цінностей над матеріальними потребами, стало безумовним питанням виживання людства. Тому екологізація освіти на сьогодні є пріоритетним механізмом соціально-економічного прогресу та сталого розвитку будь-якої держави.

Упродовж останніх десятиліть на Міжнародних конференціях і Всесвітніх екологічних форумах, присвячених проблемам подолання екологічної кризи й визначенню основних векторів безпечного розвитку суспільства (Ріо-де-Жанейро, 1992 р.; Йоганнесбург, 2002 р.; Вільнюс, 2005 р.; Київ «Довкілля для природи», 2003 р.; Ріо-де-Жанейро, 2012 р.), обґрунтовано концептуальні основи виходу нашої цивілізації на рівень сталого розвитку і, відповідно, запропоновано внести певні зміни у зміст вищої професійної освіти заради підвищення рівня екологічної компетенції майбутніх фахівців та їх готовності до ефективної професійної, у тому числі й управлінської діяльності. У прийнятих резолюціях наголошується, що основною причиною деструктивних взаємовідносин природи й суспільства є низький рівень екологічної культури й екологічного світогляду спеціалістів, які, як наслідок, не здатні успішно розв'язувати нагальні екологічні проблеми свого регіону та країни в цілому на засадах збалансованого природокористування.

Для реалізації завдань Програми дій «Порядку денного на ХХІ століття», ухваленої конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро, у 2005 р. було прийнято Стратегію освіти для сталого розвитку (ОСР) Європейської Економічної Комісії (ЄЕК) ООН, в якій наголошується про необхідність включення ОСР в систему багаторівневої освіти та розробку принципів та методологічних засад її реформування. Освіта має вирішальне значення для сприяння сталому розвитку та вдосконалення спроможності людей вирішувати питання навколишнього середовища та розвитку [5, 6].

Таким чином, було проголошено необхідність переорієнтації вектора розвитку суспільства зі споживацького ставлення до природного середовища й ресурсів на становлення екологічно безпечної світової економіки, заснованої на коеволюційному розвитку системи «природа – людина – суспільство» та гармонізації взаємостосунків її складових елементів. При цьому особливого статусу має набути екологічна освіта населення. З цього приводу А.Д. Урсул і А.В. Романович зазначають, що, екологічна освіта зможе посісти належне місце за умови, коли вона сама набуде в якості постулату орієнтацію на сталий розвиток [7].

Екологічна освіта й виховання у закладах вищої освіти є продовженням попередніх етапів екологічної освіти (дитячий садок, середня школа, родина) і наступним, більш високим рівнем у системі безперервної багатоступеневої екологічної освіти. Заклад вищої освіти повинен виховувати у студентів почуття високої відповідальності за збереження і відтворення природних багатств на

засадах збалансованого природокористування та ідеї сталого розвитку природи і суспільства.

Відтак, особливо важливого значення набуває неперервна екологічна освіта, яка зорієнтована на збереження і відтворення природних багатств на засадах збалансованого природокористування та забезпечення сталого розвитку природи і суспільства. Значущою складовою цієї освіти є професійна підготовка екологічно компетентного учителя, здатного реалізувати адекватну екологічну освіту і виховання учнівської молоді відповідно до вимог сьогодення.

Впровадження компетентнісного підходу в екологічну освіту у вищій педагогічній школі на сьогоднішній день є надзвичайно актуальним і затребуваним, оскільки дає змогу розкрити сучасні світові тенденції розвитку освіти з одного боку, а з іншого, модернізувати екологічну підготовку майбутніх учителів відповідно до нових соціально-екологічних процесів у світі та трансформації суспільних екологічних поглядів та ставлень. І якщо перше завдання передбачає побудову організаційно-змістової структури екологічної освіти, то інше – осмислення її загального концептуального підґрунтя, ідеології, й аксіологічних основ. На нашу думку, зазначені детермінанти визначають основоположні проблеми і завдання розвитку екологічної освіти у закладах вищої педагогічної освіти й зумовлюють перспективи подальших досліджень у цій галузі.

Таким чином, екологічна освіта має важливе значення у побудові змісту системи вищої освіти для забезпечення сталого розвитку суспільства. І якщо стратегічним завданням екологічної освіти у закладах вищої освіти є формування екоцентричного екологічного світогляду студентів, то тактичним – набуття досвіду застосування системи здобутих екологічних знань і вмінь та формування духовних потреб особистості, яка самовдосконалюється, самореалізується, прагне і сповідує високі ціннісно-екологічні та морально-етичні принципи поведінки і діяльності в оточуючому середовищі. Іншими словами мова йде про створення певного освітнього середовища у ЗВО, що реалізує всі умови для становлення і розвитку екологічної компетентності майбутнього фахівця.

Група авторів на чолі з М.І.Дробноходом запропонувала модель освіти, яка базується на Національній концепції переходу України до сталого розвитку і має охоплювати усі групи населення та рівні освіти. Учені визначають функції екологічної освіти такими положеннями:

1) розкриває комунікативні можливості людини через з'ясування понять, які є необхідним компонентом сучасного комунікативного мінімуму кожної людини незалежно від її освітнього і соціального стану;

2) виконує інформативну функцію, оскільки громадяни набувають дані про природне середовище, природні ресурси, місце людини в природі, її зв'язки з нею і Всесвітом;

3) формує особистість учня, молодшої людини і громадянина, розкриваючи її емоційну та інтелектуальну сфери, здатність логічно мислити, уміння передбачати наслідки своєї поведінки в природі та суспільстві [8].

Не зважаючи на актуальність і нагальність поставлених завдань, впровадження стратегії ОСР в Україні здійснюється повільними кроками. Так, група авторів на чолі з О.І. Бондарем розробили проект концепції національної системи освіти для сталого розвитку, який і до сьогодні залишається не розглянутим на державному рівні [9]. Науковий аналіз широкого кола проблем, пов'язаних із забезпеченням стійкого розвитку та роль освіти у цьому процесі, її завдання і напрями удосконалення на кожному етапі неперервної освіти і виховання здійснено у фундаментальній колективній праці під редакцією В.Г. Мельника [10].

Разом з тим немає єдиного погляду щодо форми освітнього забезпечення концепції сталого розвитку: частина авторів дотримується думки, що освіта для сталого розвитку має впроваджуватись у навчально-виховний процес як самостійна галузь, інші – у складі екологічної освіти, збагаченої основними положеннями ОСР. Більшість вітчизняних науковців працюють у напрямі надання екологічній освіті якісно нового статусу, коли формування системи екологічних цінностей на основі морально-етичного ставлення до довкілля набуває особливого значення. Так, Н.А. Пустовіт розробила навчально-методичні підходи формування екологічної компетентності школярів у контексті освіти для сталого розвитку. Адже сформованість екологічної компетентності учнів стала інтегрованим показником якості не лише шкільної екологічної освіти для сталого розвитку, а й готовності педагогів реалізовувати її основні постулати у своїй професійній діяльності [11].

Стосовно впровадження ОСР у практику вищої школи, то на сьогодні є низка наукових розробок для підготовки майбутніх фахівців-екологів та студентів технічних закладів вищої освіти.

Зокрема, у освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів та магістрів спеціальності «Екологія» та для деяких управлінських спеціальностей технічних закладів вищої освіти включено низку дисциплін, присвячених вивченню основ сталого розвитку: «Розробка стратегій сталого розвитку населених пунктів», «Соціально-економічний потенціал стійкого розвитку», «Моніторинг індикаторів сталого розвитку», «Стратегія сталого розвитку» й ін. Наукове і навчально-методичне забезпечення викладання означених дисциплін здійснюється за працями О.І. Бондара, Т.В. Тимочко, Г.Б. Марушевського, Г.О. Білявського, Ю.М. Саталкіна, В.Г. Мельника, М.З. Згуровського та ін. На викладання даних курсів покладаються надзвичайно важливі завдання: не просто надати певний об'єм знань, але й навчити мислити студентів, прищепити правильні морально-етичні цінності у ставленні до природи, виробити навички приймати управлінські рішення, співзвучні принципам концепції сталого розвитку.

Однак побудова змісту екологічної освіти на засадах сталого розвитку у закладах вищої педагогічної освіти залишилася поза увагою науковців. Разом з тим перед вищою професійною педагогічною школою стоїть завдання суспільного значення – забезпечити формування екологічної компетентності та готовності майбутніх педагогів до екологічної освіти і виховання підростаючого покоління.

Зокрема, одним із базових завдань ОСР є засвоєння педагогами знань, що дозволяють включати питання сталого розвитку у зміст дисциплін, що ними викладаються і передбачає по суті досягнення двох цілей: забезпечення гармонізації навчальних програм з ключовими темами стійкого розвитку та підготовку і перепідготовку викладацьких кадрів. Серед заходів, спрямованих на досягнення цієї мети, у навчальних програмах пропонується надати належне відображення ключових тем сталого розвитку, зокрема таких, як ліквідація бідності, гендерна рівність, охорона здоров'я, збереження довкілля, розвиток сільських територій, дотримання прав людини, стійке виробництво і споживання, пропагування екоцентричних детермінант з урахуванням національних особливостей менталітету і культури, урегулювання збройних конфліктів тощо. Методичне забезпечення навчального процесу базується на неперервному, послідовному, прогресивному і логічному викладі концепції сталого розвитку, орієнтованої на запобігання виникненню нових та вирішення існуючих проблем [6].

З метою обґрунтування механізмів впровадження екологічної освіти на засадах сталого розвитку у систему вищої педагогічної освіти в Україні ми здійснили аналіз досвіду зарубіжних країн щодо втілення ідей сталого розвитку у навчальний процес закладів вищої освіти.

У Стратегії ЄК ООН зазначено, що екологічна освіта відіграє базову роль у довгостроковому процесі становлення інтегрованої системи ОСР [6]. За останні 20 років у різних країнах світу запроваджено нові підходи в освіті для сталого розвитку. Зокрема, в університеті Ольстера (Північна Ірландія) з 2003 року започатковано дистанційну магістерську програму «Освіта для сталого розвитку» для вчителів середньої школи. Програма включає чотири модулі: теорія та принципи освіти для сталого розвитку; методика та практичні вправи з освіти для сталого розвитку; економічні, правові та політичні аспекти сталого розвитку; управління в галузі сталого розвитку.

Остаточним результатом магістерської програми є виконання дипломної роботи із впровадження освіти для сталого розвитку на локальному рівні.

Міністерство освіти Данії проводить семінари для вчителів із країн Балтійського регіону, пов'язані із впровадженням сталого розвитку у сільському господарстві, енергетиці, зеленому туризмі; кожен семінар спрямований на один із аспектів сталого розвитку. Наприклад, на семінарі «Стале споживання енергії: енергія нового тисячоліття» обговорювались проблеми альтернативних видів енергетики, ефективності виробництва енергії, впливу енергетики на довкілля та

здоров'я людей. На практичних заняттях аналізувалося щоденне використання енергії вдома, розроблялися рекомендації із заощадження, відбулася екскурсія на місцеву електростанцію, було проведено оцінку економічної доцільності її роботи та впливу діяльності на довкілля.

У Російському хіміко-технологічному університеті ім. Менделєєва з 1995 року читається курс лекцій «Проблеми сталого розвитку», який включає такі питання: основні поняття та принципи Концепції сталого розвитку; відомості про біосферу Землі та поняття біосфери як динамічної системи; поняття стійкості та врівноваженості динамічних систем; кількісні та якісні критерії сталого розвитку; моделювання розвитку суспільства; проблеми прийняття рішень.

У Болгарії існує мережа екошкіл, яка дістала підтримку Міністерства освіти Болгарії та муніципалітетів. Починаючи з 1998 року, для членів мережі проводяться щорічні конференції «Освіта для сталого розвитку», в яких беруть участь викладачі шкіл, неурядових організацій та співробітники Міністерства освіти. Тематика конференцій – культурні, історичні традиції та міжконфесійні відносини як важливі складові сталого розвитку, роль освітніх закладів у поширенні та сприйнятті інформації про стан довкілля.

У Великобританії освіта для сталого розвитку розглядається як синтез екологічної освіти і освіти для розвитку. Сфера освіти для розвитку суттєво розширилася завдяки наполегливим діям деяких недержавних організацій, таких як ОКСФМ (Oxfam). Екологічна освіта, освіта для розвитку і дисципліни, що вивчають світ (environmental education, deveiopment education and peace studies) поділяють провідні положення концепції стійкого розвитку.

Таким чином, немає єдиного погляду щодо форми освітнього забезпечення концепції сталого розвитку: частина авторів дотримується думки, що освіта для сталого розвитку має впроваджуватись у навчально-виховний процес як самостійна галузь, інші – у складі екологічної освіти, збагаченої основними положеннями ОСР. Зазначимо, що в Україні переважна більшість представників вітчизняної педагогіки є прихильниками останнього підходу.

Подібні тенденції спостерігаємо і в розвитку освіти інших країн. Так, група американських учених визначила наступні підходи у впровадженні концепції сталого розвитку в систему освіти: визнати сталий розвиток як парадигму для освітніх змін; наповнити екологічним змістом усі навчальні предмети; скласти програми з екологічної освіти для спеціалізації у більшості коледжів та університетів; активізувати дослідження широкого спектру екологічних і культурних проблем; порівнювати реформи освіти з розвитком екологічної освіти на національному і міжнаціональному рівнях [12, с. 123].

Більшість вітчизняних науковців працюють у напрямі надання екологічній освіті якісно нового статусу, коли формування системи екологічних цінностей на основі морально-етичного ставлення до довкілля набуває особливої ваги. Значущою складовою цієї освіти є професійна підготовка екологічно компетентного учителя, здатного реалізувати адекватну екологічну освіту і

виховання учнівської молоді відповідно до вимог сьогодення. З цього приводу актуальною є думка Л.Б. Лук'янової: «...екологічна освіта – це не частина освіти, а новий сенс і мета сучасного освітнього процесу – унікального засобу збереження й розвитку людини і продовження людської цивілізації, це процес, який перебуває у постійному розвитку і є результатом переорієнтації та узгодження різних дисциплін» [13, с. 54].

В Україні на сучасному етапі також відбувається не лише екологізація системи освіти, а й екологізація усіх галузей економіки. Відтак постає проблема підготовки педагогічних кадрів для екологічної освіти фахівців з різних галузей господарства та соціальної сфери, здатних втілювати ідеї сталого розвитку у своїй професійній діяльності і повсякденному житті. Виникла потреба насичення освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів усіх без виключення профілів екологічним змістом, адаптованим до відповідної предметної області освіти.

Аналіз сучасного стану екологічної грамотності майбутніх учителів засвідчує, що у значній частині цієї категорії молодих людей переважає утилітарний підхід до природи, проблеми екології не включені в систему особистісних цінностей, не є частиною їхніх моральних переконань, для багатьох із них притаманний пасивно-споживацький рівень взаємодії з природою. Нерідко екологічні знання, отримані в процесі навчання, мають невпорядкований, безсистемний характер, уміння і навички екологічного спрямування носять переважно вузько кон'юнктурне забарвлення, не співвідносяться з аксіологічною життєвою домінантою – гармонізацією суспільства й природи, необхідності збереження як цінності людини, так і навколишнього природного середовища.

Аналізуючи освітні програми та навчальні плани підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» зі спеціальності 014 «Середня освіта» за предметними спеціальностями: Математика, Інформатика, Фізика, Хімія, Біологія, Географія, Історія, Українська мова і література, Іноземна мова, Фізичне виховання, ми дійшли висновку, що у нормативній частині планів дисципліни з екологічної освіти відсутні. Слід наголосити, що 5–7 років тому дисципліна «Основи екології» входила до переліку обов'язкових університетських курсів, а в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року одним із стратегічних напрямів розвитку є загальна екологізація вищої освіти [14].

Разом з тим, лише у деяких закладах вищої педагогічної освіти ах варіативна частина навчальних планів містить дисципліни «Екологія», «Основи екології», «Соціоекологія», обсяг яких становить всього 3 кредити ECTS. У навчальних планах підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» з зазначеної спеціальності екологічна складова відсутня взагалі. Зрозуміло, що цього недостатньо для формування системи екологічних знань та вмінь студентів, необхідних для ефективної підготовки майбутнього учителя до

організації екологічної освіти і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Таким чином, для реалізації поставлених завдань постала потреба у виокремленні шляхів впровадження системи екологічної освіти на засадах сталого розвитку у всіх закладах вищої освіти, у тому числі і в педагогічних. Пріоритетним напрямом у цьому є екологізація навчального процесу, яка, на нашу думку, має забезпечити умови і можливості для оволодіння студентами науковими знаннями про взаємозв'язки у системі «природа – людина – суспільство»; виховувати розуміння сучасних проблем навколишнього середовища, усвідомлення відповідальності на глобальному, регіональному та локальному рівнях; формувати вміння приймати відповідальні рішення щодо екологічних проблем, оволодівати нормами екологічно доцільної поведінки і діяльності у довкіллі та розвивати ціннісно-мотиваційну сферу особистості у ставленні до природи.

Механізми впровадження системи екологічної освіти на засадах сталого розвитку у навчально-виховний процес мають складатися з наступних кроків:

- інтеграція концепції сталого розвитку у всі освітні програми професійної підготовки майбутніх учителів;

- включення питань сталого розвитку до робочих програм навчальних дисциплін циклу професійно-орієнтованої гуманітарної та соціально-економічної підготовки;

- включення питань сталого розвитку до робочих програм навчальних дисциплін загальної, професійної та практичної підготовки;

- включення до навчальних планів підготовки бакалаврів зі спеціальності 014 «Середня освіта» дисциплін «Основи екології», «Екологічна освіта й виховання в школі» обсягом не менше 6 кредитів та курсів «Стратегія сталого розвитку» й «Методика природоохоронної роботи в закладах освіти» для підготовки магістрів;

- врахування місцевих, регіональних та загальнодержавних екологічних умов і проблем під час вивчення зазначених дисциплін;

- залучення органів студентського самоврядування до проведення природоохоронних акцій і заходів, участі в роботі студентського наукового товариства з проблем освіти для сталого розвитку, громадських екологічних організацій.

Викладання означених курсів має базуватися на наступних принципах: цілісності, неперервності, системності і систематичності, які загалом спрямовані на формування цілісної наукової картини світу, що розкривається у взаємодії природничонаукового і соціогуманітарного знання; міждисциплінарності й інтегративності, що сприятиме усвідомленню універсальної цінності природи і себе, як складової її частини, засобами як гуманітарних і соціальних, так і природничих та технічних навчальних дисциплін; принцип регіональності – передбачає висвітлення екологічних проблем не лише на глобальному,

регіональному, а й на локальному краєзнавчому рівнях; принципах спрямованості навчання на розвиток ціннісно-мотиваційної та діяльнісно-практичної сфери особистості – забезпечують становлення всебічно освіченої соціально активної особистості.

У процесі викладання пропонованих навчальних дисциплін впроваджуються нові підходи освіти для сталого розвитку і реалізуються можливості студентів в оволодінні комунікативною компетентністю: висловлювати та відстоювати власну точку зору; мислити критично; робити обґрунтований вибір між альтернативами; вчитися працювати в команді, домовлятися та поважати демократичні рішення.

Студентська молодь – це активна частина суспільства, яка, зазвичай, добре обізнана з екологічними проблемами свого регіону та займає активну громадську позицію щодо їх підняття і вирішення. Однак, зважаючи на сьгоднішні реалії, для подолання екологічної кризи необхідно володіти екологічною компетентністю, заснованою на новій екоцентричній системі цінностей у ставленні до природи. У даний час екологічні знання, екологічне мислення, екологічні ідеї перетворюються в матеріальну силу прогресивного розвитку науки, техніки і культури і стають рушійною силою сталого розвитку суспільства.

Таким чином, в сучасних умовах вже виникають питання не тільки про розвиток і вдосконалення екологічної освіти, а про новий її статус і важливу роль у розбудові системи освіти для сталого розвитку, коли формування екологічної етики та моралі набувають особливого значення й все більше хвилюють світову громадськість. На педагогічні заклади вищої освіти покладається надзвичайно важливе завдання: не просто надати доступ до знань, але й навчити мислити та прищепити правильні моральні принципи, прийняті суспільством. Саме звичка піклуватись про довкілля має бути базовою в нормі поведінки будь-якої людини, яку необхідно розвивати з ранніх років.

Список використаних джерел

1. Моисеев Н.Н. XXI в. – век свершений. Полис: Политические исследования. 1993. №4. С. 152-158.
2. Дрейер О.К., Лось В.А. Экология и устойчивое развитие: Учебное пособие. Москва: Изд-во УРАО, 1997. 224 с.
3. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.
4. Немец Л.Н. Устойчивое развитие: Социально-географические аспекты (на примере Украины). – Х.: Факт, 2003. – 383 с.
5. Програма дій «Порядок денний на XXI століття»: Ухвалена конференцією ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро (Саміт «Планета Земля», 1992 р.): Пер. з англ. 2-ге вид. Київ: Інтелсфера, 2000. 360 с.

6. Стратегія ЄЕК ООН з освіти в інтересах збалансованого розвитку. Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. Серія «Екологічна освіта і виховання». Київ: «Аспект-Поліграф», 2006. № 3. 40 с.

7. Урсул А., Романович А. Перспективы образования и проблема безопасности. Весник высшей школы. 2002. № 8. С.10 – 17.

8. Дробноход М.І., Вольвач Ф.В., Іващенко С.Г. Коцептуальні основи формування екологічного мислення та здібностей людини будувати гармонійні відносини з природою: Кол. монографія. Київ: МАУП, 2000. 76 с.

9. Концепція національної системи освіти для збалансованого розвитку / О.І. Бондар, Т.В. Тимочко, Г.Б. Марушевський та ін. Бібліотека Всеукраїнської екологічної ліги. 2011. № 9. С. 15–19.

10. Устойчивое развитие: теория, методология, практика: учебник / Под ред. Л.Г.Мельника. Сумы: Университетская книга, 2009. 1216 с.

11. Пустовіт Н.А. Екологічна компетентність як мета освіти в інтересах збалансованого розвитку. Збалансований (сталій) розвиток України – пріоритет національної політики: матеріали Всеукраїнської наукової екологічної конференції, 26 жовтня 2010 р. Київ: Центр екологічної освіти і інформації, 2010. С. 401–405.

12. Verbenet W.G. Education for sustainable development: A call for reform. Los Angeles, 1989. 178 p.

13. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 465 с.

14. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>



Лисакова Ірина

КРЕАТИВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ТА ПРОЦЕСИ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

На початку 1970–х років було сформульовано нову концепцію суспільства, що спиралася на динаміку наукового та технологічного розвитку, що змінили економіку та сам соціум. Відомий американський соціолог та менеджер П. Друкер в книзі «Епоха розриву» сформулював тезу про економіку знань. Він писав, що основним економічним ресурсом нашого часу є вже не капітал, не природні ресурси, і навіть не праця. Ним стало знання. Практично одночасно інший американський соціолог Деніел Белл в книзі «Майбутнє постіндустріальне суспільство» запропонував формулу трьох рівнів розвитку цивілізації: доіндустріальний, індустріальний та постіндустріальний. В основі доіндустріального рівня лежало сільське господарство; в основі індустріального – машинне виробництво; основним ресурсом постіндустріального рівня є

інформація та знання. Трохи пізніше Д. Белл назве останній цивілізаційний рівень інформаційним суспільством.

В інформаційному суспільстві креативність стає основним джерелом економічної цінності. Це призводить до необхідності застосування і розвитку креативного мислення та менеджменту в усіх галузях суспільного життя. «Креативність розуміють як реалізацію творчої думки в традиційних сферах життєдіяльності, але нетрадиційними способами і в нетрадиційній формі. Секрет креативності полягає в самій методології творчості – діяльності, яка створює якісно нове, що відрізняється непотурністю та оригінальністю» [2, с. 20]. Креативність є основною передумовою для створення інновацій, оскільки креативна діяльність призводить до створення нових знань і перетворення їх на товари та послуги. Креативність розглядали такі відомі науковці та практики як К. Роджерс, Дж. Гілфорд, Д. Богоявленська, Б. Теплов, та ін. Розуміння креативної економіки та креативних індустрій мона почерпнути з праць Ч. Лендрі, Р. Флоріди, Дж. Хокінса.

Творчий підхід необхідний у всіх сферах діяльності, а не тільки у тих, що вважаються творчими і мають відношення до мистецтва. Зараз багато типів організацій визначаються як креативні. Серед них промислові підприємства, консалтингові фірми, агенції web-дизайну, маркетингу, реклами, PR, інформаційного сервісу та багато інших. Всі вони мають спільну ідеологію творчого підходу до вирішення проблем та систему гнучкого управління. Креативна діяльність таких підприємств націлена на підвищення конкурентоспроможності підприємства та якості обслуговування споживачів. Це може відбуватися як за рахунок виробництва нових товарів ч послуг, так і за рахунок швидкого реагування на ринкові та суспільні події.

Основною складовою їх успіху є максимізація використання можливостей, що відкриваються в певний період часу. Адже обставини діяльності можуть бути вкрай нестабільними, зміни – вибуховими та некерованими, а недостатність та непевність інформації – нормою. В таких умовах розуміння будь-якої структури як креативної має стати однією з умов її стабільного розвитку. В статті розглядаються аспекти креативного розвитку університетів як перспективи їх майбутнього.

В індустріальну епоху наявність капіталу дозволяла організувати масове виробництво будь-якого товару та зайняти свою нішу на ринку, то з розвитком конкуренції саме по собі виробництво не гарантує економічного успіху, а обсяг вкладеного капіталу не забезпечує від економічного провалу. Виробництву для підтримання власної позиції на ринку вкрай потрібна інновація, бо володіння певним патентом чи ноу-хау дозволяє залучити нові інвестиції.

Інновації розуміються як «...об'єкт впровадження чи процес, що веде до появи чогось нового» [2, с.67]. Це може бути ідея, новітній продукт в галузі техніки, технології, організації праці, управління, а також у інших сферах наукової та соціальної діяльності. Інновація заснована на використанні

досягнень науки і передового досвіду. Вона є кінцевим результатом інноваційної діяльності. Основними ознаками інновації є науково-технічна новизна; здатність інновації до матеріалізації у нові види продукції, засоби праці, технології та організацію; здатність до комерціалізації або її самої, або результатів її впровадження. Серед видів інновації розрізняють управлінські, екологічні, технологічні, ринкові, маркетингові та соціальні інновації.

Слід зауважити, що наша епоха відрізняється колосальним зростанням швидкості впровадження інновацій та застарівання знання. Наприклад, якщо для масового впровадження фотографії знадобилося близько 100 років, масова телефонізація забрала близько 50 років, то для освоєння телебачення знадобилося лише 12 років, а інтегральних мікросхем – 3 роки. Сьогодні ці зміни відбуваються настільки швидко, що ми сприймаємо це як прискорення часу та ледве встигаємо призвичаюватися до новизни. Тому ідеї та наукові розробки стають в наш час головною рушійною силою економіки. Це визначає й особливу роль висококваліфікованих співробітників, які складають інтелектуальний капітал будь-якої компанії. Цей інтелектуальний капітал складається з рівня освіти, професіоналізму, самоорганізації та творчих здібностей персоналу [5].

Ще однією характерною рисою постіндустріального суспільства є те, що в структурі економіки країн промислове виробництво займає все менше місця. В розвинутих країнах все більший відсоток ВВП припадає на сферу послуг. При цьому у вартість матеріальних благ, що виробляються в цих країнах, найбільшим внеском є творчий продукт (у вигляді наукових досліджень та новітніх розробок) та сферою послуг (реклама, маркетинг, торгівля).

Важливий світовий процес, що розпочався у ХХ столітті – глобалізація – значною мірою базується на єдності світового інформаційного простору, що забезпечує людям широкий доступ до інформаційних ресурсів та швидкому інформаційну взаємодію. Американський футуролог Е. Тоффлер у книзі “Третя хвиля” так описував своє бачення нової епохи: “Цивілізація, що виникає, пише для нас нові правила поведінки та веде нас за межі стандартизації, синхронізації, централізації, за межі прагнення до накопичення енергії, грошей та влади” [4].

Коли у 1980-х роках криза індустріального суспільства перестала існувати лише на сторінках книг соціологів та футурологів, у світі почалися процеси переходу від національних економік до багаторівневих, глобалізованих систем. Це означало, що склалися умови для мобільності не тільки капіталу, а й людей та їх знань. Найвиразнішим прикладом цього стали кластерна та мережева системи організації підприємств, використання переважно проектних команд для рішення виробничих проблем. Все це призводило до створення пулів загальних знань та навичок, які скріплювалися розумінням людьми загальних цілей та стремлінням досягти найкращого результату в оптимальні терміни. Високий рівень капіталізації та технологізації дозволяє крупним корпораціям «купувати мізки», не дивлячись ані на їх національну, ані культурну приналежність.

Логіка соціологічної концепції постіндустріалізму розвивалася паралельно з концепцією постмодернізму у філософії та культурології. Теоретики цього напрямку – Р. Барт, Ж.-Ф. Ліотар, Ж. Бодрійяр, У. Еко та інші – розуміли цю концепцію як більш складну, більш суперечливу, ніж постіндустріальність. Втім, можна визначити цілу низку рис, що вплинули на культурну ситуацію ХХ століття.

По-перше, слід відзначити розширення меж самого поняття культури, яке увібрало в себе всі форми людської діяльності та оголосило ідею «об'єктивної реальності», матеріального світу чисто культурною конструкцією. Людина не просто заглиблена у світ своїх уявлень, але у світ культурних уявлень – моделей, образів, понять. Тобто, всі сфери знання є культурними феноменами, а всі практики – це наслідки культурних традицій.

Водночас постмодерністська епоха перетворила культуру в поле універсального обігу. Постсучасна людина через повну інформаційну відкритість та володіння всім досвідом світових культур користується світовою культурною спадщиною як матеріалом для власної творчості. Стають відносними не тільки самі культурні межі, а й відносні кордони між різними рівнями індивідуальної та масової свідомості. Вся культура сприймається як текст, що кожен може сприймати та інтерпретувати у відповідності до свого культурного рівня та багажу, адже текст завжди відкритий для прочитання.

Концепція постіндустріального або інформаційного суспільства суттєво вплинула на моделі культурних та освітніх практик в Європі та США наступних десятиліть. Зміни полягали в переході від єдиного культурного стандарту до мультикультурної та транскультурної моделей, а також в переході від академічної освіченості до гнучкої спеціалізації та творчого підходу, до концепції неперервної освіти в ситуації змін, що прискорюються. Культурні та освітні інституції перестали сприйматися як зберігачі спадщини та функціонери просвіти. Вони ставали центрами та лабораторіями сучасних творчих ініціатив, збагачених мультикультуральними здобутками.

ЮНЕСКО визначає культурне різноманіття як «...одне з джерел розвитку, що розглядається не тільки в плані економічного зростання, але й як засіб, що забезпечує повноцінне інтелектуальне, емоційне, моральне та духовне життя» [1]. Оскільки потоки інформації та комунікаційні лінії зосереджені в містах, поживне середовище культурного різноманіття прискорює творчі процеси обміну інформацією. Одним з найактивніших учасників цих процесів є заклади вищої освіти, адже у містах практично завжди є університети. Вони не просто є джерелом робочої сили на ринку праці. Вони виступають в сучасних умовах пов'язуючою ланкою між економікою та знаннями.

Економіка в епоху знань залежить від здатності робочої сили до гнучкого та творчого мислення. З цієї точки зору заклади вищої освіти слід розглядати не як щось зовнішнє по відношенню до економіки, а як її невід'ємну частину. Перед університетами стоїть завдання вибудовування нових звязків та більш тісного

співробітництва з виробництвом та підприємництвом без порушення інтелектуальної та академічної незалежності.

У світі, де править знання, слід змінити саме ставлення до процесу і результату вищої освіти. «На п'яти» класичним університетам вже наступають корпоративне навчання та система пришвидшеної підготовки у вигляді спеціалізованих курсів. В крупних корпораціях вже зрозуміли, що для того, щоб привабити та втримати кращі кадри, недостатньо запропонувати їм вищу зарплатню, бонуси чи привілеї. Краще надати людям можливість вчитися, зробити їх робоче місце чимось на кшталт аудиторії, де весь час відбуваються відкриття. Знання у співробітників корпорацій накопичуються з великою швидкістю, набагато більшою, ніж у співробітників наукових установ чи навчальних закладів. Тому з'являються корпоративні університети, які належать компаніям практично у всіх галузях. А деякі компанії вводять навіть додаткові відпустки у менеджерів вищої ланки для підвищення кваліфікації. На перший погляд здається, що ці заклади не можуть стати «новими Гарвардами» і не встоять в конкурентній боротьбі. Так, на перший погляд назви McDonald's Hamburger University чи Disney University викликають подив. Але вони успішно випускають студентів, а швидкість, з якою з'являються нові корпоративні заклади освіти, показує, що тенденція є дуже серйозною. Зараз в світі таких університетів налічується вже більше тисячі.

Ще один приклад – університет корпорації «Motorola», в якій кожен співробітник компанії має вчитися не менше 40 годин на рік. Компанія навіть розробила воасну програму по MBA і підрахувала, що кожен доллар, вкладений у навчання співробітника, приносить близько 33 доларів прибутку.

Корпоративні університети об'єднуються в конгломерати, подібно тому як об'єднувалися в корпорації промислові підприємства. Наприклад, з'являються віртуальні глобальні університети в аерокосмічній галузі. Це викликано все більшою глобалізацією як виробництва, так і знання: оскільки над виробництвом, наприклад, одного літака працюють в декількох країнах світу, з'являється необхідність узагальнення підходів та технологій.

Ще одна тенденція останнього часу – заочні онлайнові курси, де можна отримати сертифікат дистанційно. Але й вони не є «останнім словом» в осучасненні освіти. З'явилися навчально-рекрутингові компанії, які за декілька місяців готують спеціаліста під конкретне підприємство, корпорацію чи фірму. Більше того, такі компанії можуть підготувати цілі команди зі своїх замотивованих випускників. Бізнес-структури проявляють до цієї галузі інтерес, хоча поки що важко оцінити якість і результати роботи подібних організацій. Втім, їх очевидним мінусом є те, що вони не можуть охопити більшість освітніх програм і обмежуються переважно менеджментом продажів.

Нинішня вища освіта має стати на рейки персоналізації, оскільки присвоєне індивідуумом знання стає його конкурентною перевагою на ринку праці. Крім того, їх знання – це інвестиція у власне професійне і кар'єрне

зростання. Це перекликається з всесвітньою тенденцією освіти впродовж життя. Адже можливо вчитися на робочому місці, причому не тільки прочитавши нову інструкцію чи довідник. Таке навчання відбувається під час освоєння нового процесу, спілкування з колегами, наставничество, лідерські прояви. Межі між життям, роботою та навчанням мають стиратися все сильніше.

Персоналізація в сучасних закладах вищої освіти не може ігнорувати той факт, що люди різні. Цікаво відмітити, що в перекладі з латини слово «індивідуум» означає «неподільний». Кожен індивідуум відрізняється від іншого, він своєрідний, має індивідуальні потреби і вимагає особливого підходу. Отже, закладам вищої освіти прийдеться орієнтуватися у створенні освітніх програм на диференціацію. Освіта без врахування особистих потреб не буде вважатися інвестиціями у майбутнє.

До питання персоналізації освіти слід віднести й той момент, що в певні періоди життя на людей по-різному впливають ті чи інші події, явища та факти. Те, що мотивує одного, не обов'язково спонукає до дії іншого. Це залежить від віку, виховання, цінностей. Отже, студентські групи мають формуватися не механічно, а як певні спільноти, що мають дещо загальне. Саме цей «спільний знаменник», якщо його знайти, дозволить досягти значного успіху в результатах навчальної роботи. При цьому має зберігтися індивідуальне розмаїття результатів, творча свобода і невимушеність, адже в компанії тих, хто розділяє твої погляди, легше знайти себе.

З цим пов'язана ще одна нагальна необхідність – внесення в процес навчання значно більшої частки емоційно-ціннісних моментів. Переживання під час отримання знань слугує не просто для їх закріплення та присвоєння. Останнім часом психологи твердять, що загальновідома «піраміда потреб А.Маслоу перевернулася «з ніг на голову». Молоді люди все частіше піклуються в першу чергу про самореалізацію, а вже потім про задоволення первинних потреб. Вони згодні не отримувати певний час комфортних вигод, але задовольнити прагнення до самоактуалізації. Мотивація все більше базується на цінностях, а не на грошах. Цінності визначають цілі людини, лояльність до певних організацій, способи дії чи бездіяльність. Але цінності не можна навмисно нав'язати, придумати чи задекларувати. Вони або є, або ні. Цінності закладу вищої освіти студенти мають розділяти, щоб поважати його. Сучасні студенти не схильні погоджуватися з усім, що пропонує система вищої освіти і все частіше її оспорюють. Вони не бояться висловлювати свої турботи, надії, незадоволеність. Втім, можна оскаржувати систему, залишаючись до неї лояльним. Це говорить про зацікавленість в покращенні системи. Отже, подібні процеси є природними для закладів вищої освіти.

Що стосується емоцій, то однією з провідних тенденцій в світі стає конкуренція на базі почуттів, фантазії, емоцій та уяви. Конкурентоспроможність вже не може обмежуватися ціноутворенням чи позиціонуванням на ринку. Іноді компанії-виробники мають не тільки попередити бажання клієнтів, а й

задовольнити ті, які клієнт навіть ще не усвідомив. Це навіть викликало до життя вельми цікаву теорію емпатійного проектування, принципи якої ґрунтуються на сфері антропології й вимагають дослідження споживача в реальних та природних умовах. Емпатійне проектування виводить інновацію щодо продукту чи послуги за рамки його простого вдосконалення й вимагає застосування таких умовиведень, що виходять за рамки звичайної раціональної логіки.

Більшість індивідуумів керуються (чи потенційно можуть керуватися) поглядами, які виходять за чисто економічні рамки. У людей є потреби, які цілком можуть задовольнити і промисловість, і торгівля. Але це не речі, це – емоції, які викликають ці речі. Тому дуже багато корпорацій намагаються досягти в першу чергу емоційної задоволеності клієнтів, закликаючи на допомогу працівників, які можуть передбачити, уявити, спрогнозувати такі якості речей, які й викличуть ці емоції. Тому, готуючи кадри для майбутнього, не слід забувати про цю складову навчального процесу. IQ і EQ мають співіснувати, оскільки в умовах перевиробництва (в тому числі, і кадрів з вищою освітою) успіх приходить через залучення емоційності, а не тільки раціонального начала. І взагалі, як викладачі закладу освіти можуть дати якісні знання, якщо не уявляють, що спонукає їх слухачів переживати, радіти, сумувати та здригатися від жаху? А саме так і відбувається стандартний навчальний процес – без зайвих відхилень в сторону почуттів.

Зауваживши вище перелічені проблеми вищої освіти, слід окреслити також шляхи їх подолання. В цьому зв'язку інтерес викликають декілька теорій, зокрема, теорія когнітивних преференцій. Когнітивними відмінностями називають багатоманіття підходів до сприйняття та засвоєння інформації, прийняття рішень, пошуку відповідей на запитання та взаємодію з іншими людьми. По суті, це преференції, а не когнітивні навички та здібності. На думку І.П. Меркулова, «Соціальна диференціація в сучасних постіндустріальних суспільствах значною мірою зумовлюється індивідуальними когнітивними відмінностями» [3, с.36].

Преференції варіабельні, адже більшість людей комбінує різні підходи та когнітивні стилі – імпульсивність та рефлексивність, ригідність та гнучкість та інші. Найчастіше ми використовуємо один–два звичних стилі, які справляють найбільший вплив на прийняття рішень та взаємодію з оточуючими.

Набільш відома когнітивна особливість пов'язана з способом мислення, зумовленим провідною роллю однієї з півкуль мозку. Поділ на «правопівкульних» та «лівопівкульних», однак, має скоріш метафоричний, ніж фізіологічний характер, оскільки доведено, що не всі операції, які приписуються, наприклад, лівій половині мозку, виконуються саме нею (і навпаки). Однак ця характеристика може бути корисною для опису радикально несхожих типів мислення: аналітичного, послідовного, логічного розгляду та вирішення проблем, і інтуїтивного, ціннісно–орієнтованого, нелінійного підходу.

Відповідно, для роботи двом цим типам потрібні різні умови та формлювання вихідних даних. Одні звикли вирішувати проблему колективно, в процесі обговорення, а іншим треба вдумливо накопичувати та аналізувати матеріал наодинці з собою. Деяко налаштований на швидке вирішення проблеми, а декому потрібний час для прораховування можливих варіантів рішення. Комуś достатньо охопити загальну картину ситуації, а хтось потребує деталей. Робота, яку обирають ці типи, як правило, закріплює ці когнітивні преференції та розвиває пов'язані з ними навички.

В повсякденній роботі зі студентами викладачі не завжди мають час придивитися до групи, диференціювати різні типи. Наявність досить великих потоків взагалі зводить нанівець подібні намагання. Але в будь-якого викладача існує можливість диференціювати завдання та методи контролю, щоб, з одного боку, забезпечити приблизно рівну якість засвоєння наукового матеріалу студентів з різними типами мислення, а з іншого боку, розширювати діапазон когнітивних преференцій у студентів. На це слід звертати увагу не тільки по відношенню до навчального процесу, оскільки робота в команді, яка стала нормою для будь-яких виробничих структур, потребує врахування когнітивних особливостей при створенні однорідних або неоднорідних робочих колективів.

Інша цікава теорія, яку можна застосувати до навчального процесу в модернізованому університеті – це теорія інтерпретації, яка використовується в менеджменті. Її сутність полягає в тому, що в ситуації невизначеності й змін, що відбуваються, часто неможливо чітко спланувати робочий процес та впевнено передбачити його результат. Частково ця теорія перегукується з популярною зараз в галузях, що найбільш динамічно розвиваються, теорією дизайн-мислення. При високому ступені невизначеності, що характеризує життєві та виробничі процеси, майбутні фахівці мають розглядати їх не як проект з жорсткими схемами управління, а як необмежений часом та ресурсами процес. Задача такого дизайн-мислення полягає не стільки у вирішенні проблеми, скільки у її тлумаченні або інтерпретації в діалозі. Цей діалог може відбуватися між різними підрозділами компанії, між членами робочої групи (команди), або між виробником та споживачем. Такий процес надає змогу по-новому поглянути на можливості, які виявляються в ході діалогу. Інтерпретація – творчий процес, що дозволяє пов'язати воєдино розрізнені елементи, знайти їх сенс, побудувати з них нову систему.

Стосовно вищої освіти він цікавий тим, що дозволяє формувати як когнітивні, так і професійні якості студентів, привчаючи їх до гнучкості у пошуку способів вирішення проблеми та до уміння “чути іншого” під час діалогу, враховувати різні точки зору. Саме в університеті має закладатися важлива життєва та професійна здатність рухатися вперед, не підводячи кінцевої риски, враховувати змінні обставини та бачити в них не загрозу, а джерело сприятливих та безкінечних можливостей.

Введення наряду з аналітичними інтерпретативних методик навчання дозволяє прищепити студентам навички обговорення, вільного висловлювання думок, враховування різних підходів, проведення дебатів, створення робочих груп та координації їх роботи, не на основі аналітичних шаблонів, а плинного процесу пристосування до змін. Головним серед цих навичок є бачення багаточисельних можливостей, які доповнюють одна одну, не виключаючи з поля зору невідоме та неясне. Цей підхід дуже важливий, зокрема, в галузі підготовки менеджерів, що дозволяє їм відійти від шаблонів управління й доповнити його навичками інтерпретаційного мислення.

Студентів часто відлякує думка про відкритий виступ, обговорення і висування гіпотез, вони намагаються слідувати “правильними” шляхами. Один із способів ініціювати такі вільні обговорення – висунути “еластичну” мету, досягнення якої не є настільки важливим, наскільки процес обговорення та висування ідей. Головне – спонукати вийти за рамки звичних шаблонів, щоб шукати нові рішення у змінюваних умовах. Таким чином, вже в університеті у студентів виробляється навичка контактів не за допомогою чітко викладених аргументів, а за допомогою «інформації до роздумів», яка може бути інтерпретована співрозмовником з його точки зору та послугує базою для нових творчих ідей. Люди, що здатні сприймати та інтерпретувати ідеї, водночас знімають культурні та лінгвістичні бар’єри та сприяють розвитку будь-якої організації.

Необхідність пробуджувати в студентах творче начало підтримується ідеєю навчально-дослідницьких закладів та більш тісним співробітництвом між університетами та бізнесом. Ідеї дуальної освіти та ознайомлення бізнес-структур з гіпотезами та дослідженнями студентів та молодих науковців дозволяють по-новому поглянути на шляхи розвитку науки. Поряд із зацікавленою участю університету в економічному розвитку (країни, регіону, міста) успішний розвиток економіки визначається також якістю початкової та середньої спеціальної освіти, а також участю і підтримкою культурних та творчих закладів.

Перед університетом майбутнього стоїть завдання бути інноваційним. Це означає, що в ньому повсякчас відбувається цілеспрямоване перетворення соціального потенціалу закладу. В будь-якому університеті щоденно циркулюють нові знання, що робить його інноваційним. Але слід враховувати ще деякі джерела інновацій, якими є, за П. Друкером, демографічні зсуви та зміни у сприйнятті. Ці чинники можуть діяти одночасно або ні, й університет може обирати ту точку прикладення зусиль, яка видається йому більш важливою. Останнім часом, внаслідок конкуренції навчальних закладів, університети все більше уваги звертають на демографічні чинники. Але це відбувається на рівні вступних кампаній як реагування на коливання кількості абітурієнтів. Водночас дослідження демографічних чинників має бути більш попереджувачим, оскільки справа не тільки в народжуваності, а й в підвищенні чи зниженні зацікавленості

у вищій освіті, наявності альтернативних шляхів отримання освіти, у появі на ринку нових професій. Демографічні зсуви відбуваються досить повільно, але треба відслідковувати тенденції та бути готовими змінити стратегію, завчасно вводячи нові спеціальності, оновлюючи систему викладання і т.д.

Можливо, майбутнє змінить і саме ставлення до університетів, адже зміна у сприйнятті подій та явищ притаманна інноваційному мисленню. Ці зміни не завжди диктуються логікою економічного розвитку, бо більше залежать від світогляду людей. Інновації, засновані на знаннях, відрізняються високим ступенем ризику та непередбачуваністю розвитку, досить тривалим терміном реалізації, ступенем складності проблем. Наприклад, від появи нового знання до трансформації їх в практичну технологію іноді проходять десятки років, а ще більше часу іде на те, щоб технологія була реалізована у вигляді конкретних процесів, продуктів чи послуг. Причому з прискоренням науково-технічного прогресу швидкість впровадження не дуже змінилася. Характерною ознакою сьогоднішніх знанневих інновацій стала міждисциплінарність, можливість відкриттів саме на стику різних галузей знання.

Ще одна стратегія, яку варто використовувати університетам – це розуміння ціннісних інновацій. Мова йде про те, що треба фокусуватися не на перевершенні конкурентів, на суперництві з іншими подібними структурами. Треба визначити серед чинників конкуренції ті, які мають виключну цінність в очах споживачів – студентів, батьків, викладачів. Це дозволяє не витратити ресурси марно, а направляти їх на виявлення абсолютно нових джерел задоволення потреб клієнта. Парадоксально, але часто відмова від мети “обігнати конкурентів” призводить до появи конкурентних переваг. Але це відбувається лише за умови, коли є “ціннісний стрибок”, тобто, фокусування не тільки на ключових перевагах, притаманних більшості споживачів, а на пропозиції комплексного рішення їх проблем. Такі пропозиції отримали назву “ціннісного стрибка” тому, що виходять за рамки традиційної для галузі пропозиції.

Згідно логіки ціннісних інновацій, вивчаючи особливості та сегменти ринку, можна втратити відчуття цілого. Більшість споживачів згодні відмовитися від індивідуальних переваг на користь отримання значно більших переваг, якщо вони пропонуються комплексно та запобігають багатьом незручностям, з якими споживачі зустрічалися раніше і з якими їм приходилося миритися. Університету, що знаходиться в межах цієї стратегії, потрібно перевіряти, як його продукт вбудовується ув загальну схему поведінки потенційного споживача – абітурієнтів, а також споживача наявного – студентів, батьків, викладачів. Університет має вирішувати їх основні проблеми і не обмежувати себе поширеними уявленнями про навчальну установу. Отже, ціннісна інновація – це безпрецедентна пропозиція, а не нова технологія чи спеціалізація. Вона торкається цінностей споживачів, їх очікувань. Зі змінами в потребах споживачів змінюється й інноваційний потенціал університету.

На базі висловлених міркувань можна говорити про креативність університету, оскільки саме таким є нове розуміння місця та ролі закладу вищої освіти в епоху знань. Він нерозривно пов'язаний з креативними соціальними та професійними верствами суспільства, з новітніми економічними процесами. Тому врахування нових тенденцій вимагає безпосередньої активної участі креативного університету в розвитку суспільства та перспективних галузей економіки.

Використовуючи поняття “креативний університет”, ми оцінюємо такий заклад як з точки зору внутрішніх процесів, так і його зовнішньої ролі для майбутнього суспільства. Це поняття характеризує університет наступного покоління, який базується на творчому мисленні, що приводить до реальних результатів в суспільно-економічному та культурному житті. Розглядаючи поняття “креативності” слід звернути увагу на те, що по відношенню до поняття “інноваційність” воно має більш фундаментальний характер, оскільки базою інновацій виступає здатність до творчості. Отже, креативний університет можна визначити як навчальний заклад, де філософія новаторства і творчість стали базою всієї основної діяльності.

Для креативного університету інноваційність пов'язана з рішенням конкретних завдань освіти, аналізом нововведень, спостереженням за процесами в суспільстві, вивченням думок, задіяванням не тільки раціонального, але й образного мислення. Навіть при скромних результатах вирішення локальних задач креативний університет все одно націлений на зміни у загальних стандартах галузі. Якщо університет намагається бути лідером в своїй сфері, запропоновані ним рішення будуть інноваційними і креативними. Той, хто хоче бути на вершині, має придумувати весь час щось нове та хвилююче.

Список використаних джерел

1. Всеобщая декларация ЮНЕСКО о культурном разнообразии. Принята 2 ноября 2001 года Генеральной конференцией Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. Электронный документ. Режим доступа https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/cultural_diversity.shtml

2. Інноваційне підприємництво: креативність, комерціалізація, екосистема: Навчальний посібник для вищих навчальних закладів/за ред. д-ра екон. Наук, проф. Ю.М. Бажала. К. : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2015. 280 с.

3. Меркулов И.П. Когнитивные способности. : М., 2005. 182 с.

4. Тоффлер Э. Третья волна. М. : АСТ. 2004. 781 с.

5. Хокинс Дж. Креативная экономика. Как превратить идеи в деньги. М.: Издательский дом «Классика - XXI», 2011. 256 с.



Денічєва Ольга

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ГУМАНІТАРНОЇ ОСВІТИ В ГІМНАЗІЯХ АВСТРІЇ

Сучасний розвиток світової економіки впливає на трансформації в політичній, культурній та освітній сферах становлення інформаційного суспільства кожної європейської держави. Соціально-орієнтована модель економічного розвитку багатьох країн світу, зокрема Австрії, спрямована на створення програм щодо забезпечення зайнятості та соціального захисту громадян через стабілізацію ринку праці. Ринок праці передбачає певні механізми формування попиту на окремі професії, які підвищують рівень конкурентоспроможності у міжнародному економічному просторі. Звернімо увагу на те, що основні напрями впливу соціально-економічного розвитку (виробнича конкуренція, інвестиції, використання державних ресурсів та ін.) на систему освіти передбачають переосмислення її мети і завдання. Питання підвищення якості освіти в умовах швидкого розвитку інформаційного суспільства відіграє найважливішу роль, оскільки це веде до становлення конкурентного середовища. Наслідкування загальних тенденцій економічного розвитку та орієнтація на потреби ринку праці спрямовують процес реформування на оновлення змісту освіти.

Доцільно підкреслити, що трансформації, викликані соціально-економічними чинниками розвитку глобального суспільства, скерували процес реформування системи середньої освіти Австрії на реалізацію права доступу до освіти, реструктуризацію шкільної освіти, впровадження інноваційних методик навчання та ін. Серед основних чинників, які спричинили зміни у системі освіти, вважаємо ідеологічні принципи австрійських партій (*політичні чинники*), політику Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСД) та вимоги міжнародного ринку праці (*соціально-економічні чинники*). Ці чинники визначають характер процесу реформування системи середньої освіти Австрії.

Зазначимо, що політична система як фактор впливу на освітні реформи шляхом впровадження інновацій та регулювання змін у соціумі, спрямовує трансформації на налагодження соціально-економічного співробітництва науково-освітньої співпраці з іншими країнами світу. Ідеологія політичних партій ґрунтується на цінностях демократії та засадах соціальної ринкової економіки. Освіта вважається фундаментом у забезпеченні ринку праці освіченими працівниками, здатними витримати конкуренцію у міжнародному освітньому просторі [12, с. 101–103]. Потреба у досвідчених фахівцях, спроможних вибудувувати стратегії успішного розвитку держави, вимагала реформування системи загальної середньої освіти та вищої професійної освіти.

На особливу увагу заслуговує той факт, що розвиток національної економіки Австрії потребує підготовку фахівців економічного і технічного профілів, які володіють більш ніж однією іноземною мовою (англійською, французькою та ін.). Зріст соціального попиту на якісну професійну освіту і професії економічного характеру зумовлював модернізацію системи середньої освіти та змісту гуманітарної освіти [24, с. 855–860].

Проблема реформування системи середньої освіти є предметом дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних учених: австрійських – С. Дермутца, Х. Міттербауера, К. Пфайфера, П. Тремпа, К. Хагшпиля, Е. Шранца; вітчизняних – В. Андрущенко, І. Зязюна, К. Корсака, Н. Лавриченко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Овчарук. Теоретичні засади розвитку гуманітарної освіти в системі середньої освіти всебічно висвітлено у працях австрійських учених, які: вивчали питання реформування системи середньої гуманітарної освіти та її змісту (Г. Альтріхтер, О. Акс, Г. Пельцермайєр, П. Пош, Д. Трьоглер, П. Штахель); досліджували інтеграцію багатомовних принципів (Б. Хінгер, В. Кофлер); визначали особливості використання методів індивідуалізації та диференціації навчання (К. Ленер, К. Маєр, С. Олівієр, П. Резінгер, С. Шрак, К. Церкль).

Реформування змісту гуманітарної освіти в системі середньої освіти передбачає оновлення навчально-виховного процесу, підвищення значення інноваційних форм і методів навчання гуманітарних дисциплін у гімназіях, модифікацію методів викладання наукових дисциплін різного характеру на етапі старшої школи, уникнення консервативності в освітньому процесі, адаптацію до сучасного стрімкого розвитку соціуму. Важливого значення набуває той факт, що реформи у системі гуманітарної освіти в гімназіях Австрії здійснюються відповідно до тенденцій становлення інформаційного суспільства. Соціально-економічні та політичні чинники впливають на стратегію реформування, проектують зміни у змісті освіти (гуманітарної), спрямовують ідеологію освітніх реформ на впровадження новітніх підходів у навчально-виховний процес у гімназіях різного типу. З-поміж загальних тенденцій розвитку гуманітарної освіти в гімназіях Австрії виділяємо такі: тенденція до лібералізації освіти, тенденція до індивідуалізації та диференціації, тенденція до впровадження компетентнісного підходу.

Тенденція до лібералізації освіти

Засновником австрійської школи економіки прийнято вважати К. Менгера, який аналізував економіку з позиції індивідуального розрахунку особистості і того, що змушує її працювати. Згідно з ідеями К. Менгера сутність економічної діяльності полягає у свідомості особистості (економіка залежить від людини, а не людина від неї). Учений розрізняв два поняття: 1. «Добро (благо)» – індивідуальне використання речей. Якщо благо задовольняє потребу, то воно набуває вагомого значення для соціуму і отримує назву «цінність». Цінність – це

індивідуальна форма мислення, яка для кожної людини має власне значення. 2. Корисність – це здібність задовольняти індивідуальні потреби [4, с. 36–38].

Цінності мають індивідуальний характер, який дозволяє визначити ступінь співвідношення потреби і соціальної значимості блага в суспільстві. У цих умовах суспільство розглядається як площина взаємозв'язків особистостей, де пріоритетом є досягнення індивідуальних цілей. Обставини, при яких здійснюється реалізація індивідуальних цілей, залежать від політичної свободи. Політична свобода пояснюється з позиції отримання людиною права індивідуального вибору умов існування. Економіка як система дій, спрямованих на індивідуальне розкриття потенціалу людини у процесі становлення суспільства, скеровує розвиток науково-освітнього простору [23, с. 300–301]. Філософська концепція вченого здійснила вплив на ідеологію формування гуманітарної освіти (орієнтація освіти на розвиток творчого потенціалу, інтеграцію особистості до гуманітарного простору).

Доцільно підкреслити, що політика державного уряду багатьох країн світу, зокрема Австрії, ґрунтується на принципах лібералізму. Згідно з теорією Л. Мізеса головне завдання уряду – це обмежувати соціальні привілеї політичних партій, які входять до його складу. Ідеї лібералізму спрямовані на впровадження змін у характер діяльності політичних партій щодо досягнення соціальної стабільності та громадянського добробуту. Проте існує суперечність у процесі реалізації принципів лібералізму в освіті. Політичні партії здатні відстоювати конкретні інтереси, що окреслює визначене коло прихильників на підтримку яких вони (партії) розраховують [5, с. 11–14]. Звернімо увагу на те, що паралельно з партіями, ідеологічні принципи яких ґрунтуються на ідеях лібералізму, існують партії з іншими ідеологічними типами: націоналізм, консерватизм, соціалізм та ін. Різні групи інтересів політичних партій спричиняють дебати. Метою дебатів є досягнення консенсусу, який сприймається суспільством як інструмент покращання умов існування особистості.

Вчені Г. Гартмейєр і Н. Ф.-Арані наголошують на тому, що наміри австрійського уряду щодо реформування системи гуманітарної освіти здійснюються згідно з принципами демократизації суспільства. На сучасному етапі розвитку Австрії стрижневими є політичні та правові засади, які скеровують реформи в системі гуманітарної освіти на формування визначеної системи цінностей. Це об'єднує представників різних національностей в межах однієї країни, не впливаючи на їх традиції і не вимагаючи зміни політичних і релігійних ідеалів [15, с. 19]. У цьому контексті особливе значення приділяється розвитку глобальної освіти. Глобальна освіта сконцентровується на навчанні молоді усвідомлювати правову рівність, важливості соціалізації в соціумі; здібності аналізувати історичні події та розуміти екологічні закони; вмінні визначати можливості співробітництва країн в економічному просторі [11, с. 21].

Трансформації в системі освіти відбуваються на всіх структурних рівнях: початковому, середньому, вищому. Глобальна освіта на початковому рівні реалізується через мовні дисципліни. Наявність в одному класі дітей різних національностей і вірувань виховує толерантне ставлення до інших культур. У молодшій і старшій середній школах глобальна освіта здійснюється згідно з законом про автономність середніх навчальних закладів різного типу через збільшення годин на викладання гуманітарних дисциплін таких, як екологія, географія, історія, релігія, політологія. У національній доповіді «Глобальна освіта Австрії» підкреслено, що вивчення таких дисциплін розвиває політичне мислення. Набуття знань з гуманітарних дисциплін спрямовано на навчання студентів бути політично коректними по відношенню до іммігрантів з країн південно-західної Азії та усвідомлення власних демократичних прав, свободи вибору і творчості [14, с. 31–35].

Політичні чинники, які скеровують розвиток тенденції до підвищення ролі освіти в суспільстві, віддзеркалюються у нормативних документах, де визначається ступінь залучення дітей до політичного і соціального життя країни. На уроках історії, політології (у старших класах), релігії (відповідно до вірувань у сім'ї) та літератури здійснюється навчання особистості осмислювати політичні події за допомогою правильних світоглядних установок, отриманих на цих уроках. Виховання політичної культури і громадянської відповідальності розглядається як визначальний чинник впливу на розвиток самосвідомості індивіду [19, с. 25]. Міждисциплінарний характер глобальної освіти у вищих навчальних закладах Австрії передбачає введення лекційних курсів з багатьох дисциплін, побудованих шляхом запозичення науково-термінологічної лексики (наприклад, з географії та економіки, історії та соціології, соціології та економіки та ін.), методів і підходів з інших наук [11, с. 23]. Б. Кварсел вважає, що реформування системи гуманітарної освіти спрямовується на інтеграцію знань і навичок з різних дисциплін в єдину систему [27, с. 14]. Це дозволяє модернізувати освітній процес, прослідкувати можливі напрями розвитку гуманітарної освіти, визначити вплив міждисциплінарних зв'язків на побудову навчально-виховного процесу.

Протягом останніх років реформи в системі гуманітарної освіти Австрії спрямовані на збалансування соціальних потреб і вимог до отримання якісної освіти. Особлива увага у процесі розвитку освіти приділяється питанню про рівні можливості здобуття освіти різними верствами населення. У результаті росту міграційного потоку в Європі створюється ситуація, яка змушує австрійські політичні партії висунути ідею реформування системи освіти починаючи з дитячих садків. Головна мета реформ полягала у створенні єдиного навчального плану для дошкільних закладів задля забезпечення різних за соціальним статусом (релігійними переконаннями, культурними традиціями) дітей рівними можливостями у процесі отримання освіти [13, с. 10–12].

Згідно з ідеями лібералізму впровадження трансформацій у систему гуманітарної освіти розглядається як пошук індивідуальних підходів до вивчення мовних дисциплін (у першу чергу це питання стосується тих територій Австрії, де сконцентровані осередки мігрантів). Увага також надається таким напрямкам розвитку освіти як індивідуалізація та диференціація навчання, застосування особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у навчально-виховному процесі, впровадження новітніх форм і методів викладання гуманітарних дисциплін.

Доречно зазначити, що економічні моделі становлення суспільства під впливом тенденцій розвитку світової політики адаптують зміст гуманітарної освіти до прогресивності та стрімкості міжнародного ринку праці. Модернізація гуманітарної освіти відбувається відповідно до політичної, релігійної, культурної та соціально-економічної основ розвитку країн Західної Європи в контексті глобалізації. Трансформації у світовому інформаційному суспільстві приводять до модернізації та оновлення змісту гуманітарної освіти на всіх рівнях (початковому, середньому, вищому).

Тенденція до індивідуалізації та диференціації

Глобальні міграційні процеси в Західній Європі впливають на розвиток полікультурного середовища кожної країни та трансформують систему освіти відповідно до потреб багатомовного населення. Існування полікультурного суспільства сприяє модернізації системи гуманітарної освіти в гімназіях Австрії. Побудова навчально-виховного процесу в гімназіях здійснюється на засадах індивідуального і диференційованого підходів. В умовах міграційного потоку в Австрії індивідуалізація та диференціація навчання зорієнтовані на виявлення потенціалу особистості, здатної до конкуренції.

Наявність інших культур в межах однієї країни вимагає ретельного вибору стратегій впровадження реформ у систему освіти. Багатомовне населення в Австрії створює неоднорідний культурний простір і впливає на політику реформування гуманітарної освіти. Формування полікультурного суспільства сприяє появі нової моделі життя різних груп людей (автохтонів і алохтонів) та конфліктів (породжує ієрархію культурних і соціальних цінностей). З цієї причини політика освітніх змін передбачає вирішення міжрасових відносин, кризових явищ в культурі та подолання мовного бар'єру [17, с. 27–30].

Австрія є державою, де відсоток іммігрантів складає найвищу цифру в Європейському Союзі. Існування багатомовного населення в середині країни змушує враховувати неоднорідність культур дітей, різні релігії, їх темперамент, тип мислення, психологічні особливості; вміння осмислювати інформацію, аналізувати навчальний матеріал, якісно виконувати завдання. Це спровокувало розвиток індивідуалізації та диференціації навчання у середніх навчальних закладах, зокрема гімназіях Австрії.

Поняття «індивідуалізація» означає певні форми і методи роботи з особистістю у процесі застосування яких вона (особистість) розвиває

індивідуальні здібності. Процес індивідуалізації навчання націлено на індивідуальний розвиток особистості, її ініціативність, самосвідомість, самореалізацію, відповідальне ставлення до життя. Згідно з поглядами І. Ченга індивідуалізація в системі освіти передбачає розкриття природного потенціалу в соціальному, політичному і освітньому напрямках. Основною метою індивідуалізації під час реформування системи середньої освіти вважається впровадження індивідуального підходу у навчально-виховний процес; створення умов для здобуття освіти дітей з особливими потребами, використання методів і форм організації індивідуального навчання; розвиток соціального інтелекту; підвищення мотивації до саморозвитку протягом життя [8, с. 29–34].

Необхідно зазначити, що організація індивідуалізації навчання уможливорює здобуття якісної середньої освіти не тільки у державних закладах, а також в альтернативних школах. До альтернативних шкіл належать приватні навчальні заклади. Підкреслимо, що у таких середніх навчальних закладах державні програми навчання не реалізуються уповні. У приватному секторі освіти вводиться у практику педагогічна система відповідно до вимог і потреб організаторів і керівників закладів. В альтернативних школах керівництво обирає навчальні програми і концепції розвитку. Суттєве значення в альтернативних школах приділяється розвитку свободи особистості. Альтернативні школи відносяться до приватного сектору освіти, проте відрізняються від звичайних приватних гімназій та шкіл. Існує право вільного вибору гімназії. Навчальні програми і плани з гуманітарної освіти в приватних релігійних школах і гімназіях значно не відрізняються від програм інших приватних або державних закладів. Єдина різниця полягає у кількості годин, відведених у навчальному плані на викладання дисциплін гуманітарного блоку [26, с. 442–443].

Демократичні принципи організації навчально-виховного процесу в гімназіях Австрії спрямовані на розвиток індивідуалізації освітнього процесу. Індивідуалізація враховує інтереси і здібності особистості, створює умови для виявлення її творчого потенціалу. Використання методів індивідуалізації є необхідним елементом для ефективного навчання, розвитку професійних якостей індивіда, а також визначення індивідуального потенціалу продуктивності особистості на заняттях з гуманітарних дисциплін.

Г.-Й. Гербер вважає індивідуалізацію навчання таким видом навчальної діяльності, при якому реалізація індивідуального підходу здійснюється з урахуванням професійних інтересів. Важливої уваги потребує розгляд індивідуальної моделі навчання, яка передбачає самостійне опрацювання інформації, роботу з технічними засобами та засобами масової комунікації. Індивідуальну модель навчання також досліджують як вид взаємної діяльності викладача і учня. Роль викладача полягає у розвитку пізнавального інтересу особистості, виборі форм і методів навчання, спостереженні за процесом

виконання завдань різної складності, створенні психологічно сприятливого клімату в класі [16, с. 60–62].

Індивідуалізація навчання у гімназіях Австрії розглядається як головний принцип у самостійному плануванні учнями (старшої школи) навчального часу, виборі фахового напрямку навчання. Форми організації навчання також уможливають застосування широкого вибору індивідуальних форм навчання (лабораторні, проектні роботи) та впровадження різноманітних видів діяльності (від партнерських до творчих робіт у групі). Процес індивідуалізації навчання передбачає взаємодію вчителя і учня за допомогою методів індивідуалізації і використання сучасних інформаційних технологій на заняттях (проект «Індивідуальне навчання: нові знання в гетерогенних навчальних групах з е-навчанням»). Індивідуалізація навчання здійснюється у диференційованих гетерогенних групах, що забезпечує продуктивну взаємодію між вчителем і учнем, діагностику ефективності індивіду, формування ключових компетентностей у навчально-виховному процесі (проект «Майбутнє е-навчання – стратегія індивідуалізації навчання засобами е-навчання е-портфоліо») [21, с. 14–28].

Поняття «диференціація» у словнику української мови означає розподіл на окремі неоднорідні елементи [6]. Диференціація навчання формує інтелектуальний потенціал та ефективно стимулює творчу діяльність індивіду. Диференційоване навчання сприяє внутрішній мотивації особистості до навчання шляхом упровадження вправ, завдань неоднакового рівня складності для учнів з різним темпом засвоюваності матеріалу, несхожими поглядами і характерами [10, с. 4].

О. Вишневський пояснює «диференціацію» як процес, який збалансовує різномірність груп та уможливує навчання відповідно до індивідуального потенціалу кожної особистості. Педагог розрізняє три форми організації диференціації навчання: 1. Відкрита диференціація (розподіл учнів на підгрупи, використання завдань різних рівнів складності); 2. Напіввідкрита диференціація (розподіл на групи з іноземних мов, різний розклад у підгрупах, профілізація на етапі старшої школи); 3. Прихована диференціація (створення індивідуальних завдань для слабких учнів). О. Вишневський вважає, що стрижнева сутність диференціації полягає у її спрямованості на підвищення мотивації особистості, формування навичок впевненості, розвиток самооцінки. Реалізація принципів диференціації навчання дає змогу слабшим дітям позбутися комплексу меншовартості [2].

Диференціація навчання в середніх навчальних закладах різного типу реалізується двома шляхами:

1. організація роботи за соціальними формами (обмеження часу на виконання завдань); розподіл на групи і підгрупи (організація груп відповідно до особливих фізичних потреб); утворення груп за метою організації навчання (з однаковою продуктивністю діяльності учнів);

2. диференціація за мотивацією (високий і низький рівні мотивації: перші отримують завдання, які враховують досвід; другі – виконують творчі задачі); здійснюється розподіл відповідно до стилю навчання; організація груп за різними показниками (темпом навчання) [18, с. 14–18].

Зазначимо, що індивідуалізація і диференціація навчання скеровують навчально-виховний процес на формування компетентностей, виявлення творчих здібностей, реалізацію особистості в соціумі, розвиток умінь і навичок потрібних у повсякденному житті, профілізацію у старшій школі.

Тенденція до впровадження компетентнісного підходу

Модернізація змісту гуманітарної освіти в Австрії здійснюється на засадах компетентнісного підходу. Згідно з теорією М. Вебера поняття «компетентність» розглядається як сукупність вмінь і навичок, які спрямовані на надання особистості вибору у процесі здобуття освіти. Набута компетентність змінює соціальну поведінку та ставлення особистості до життя [19, с. 583].

Трансформації у змісті гуманітарної освіти призначені збалансувати соціальні потреби і можливості здобуття якісної освіти. Увага багатьох учених (К. Кобельт, С. Райнгарт, М. Ротланд) акцентується на проблемі впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес у школах і гімназіях. Вони (вчені) вважають, що під час здобуття освіти особистість повинна розвивати навички (наприклад, мовні навички), які сприятимуть її соціальній адаптації до умов праці та підвищенню конкурентоспроможності. Метою компетентнісного підходу є формування нових знань, які людина застосовуватиме на практиці у фаховій сфері діяльності. Вітчизняні вчені Н. Бібік та О. Пометун обґрунтовують компетентнісний підхід як спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток базових компетентностей, які фокусуються на практичному використанні засвоєних теоретичних знань. Компетентнісний підхід передбачає модернізацію змісту гуманітарної освіти, метою якої є поєднання засвоєного раніше навчального матеріалу і практичної діяльності [3, с. 15–47]. За І. Бехом, впровадження компетентнісного підходу у процес формування змісту гуманітарної освіти вважається ключовим елементом модернізації цієї освіти у навчально-виховному процесі в середніх навчальних закладах різного типу. Учений також підкреслює, що сутність поняття «компетентність» полягає у поєднанні теоретичного знання і практичної діяльності, що створює умови для ефективного вирішення особистістю певних проблем у соціумі [1, с. 22–23].

У матеріалах програми «Визначення і вибір компетентностей: Теоретичні та Концептуальні основи (Definition of Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundation)» висвітлено, що «компетентність» – це здібність до гармонізації потреб і діяльності індивіда. Компетентність формується під час опанування нових знань, умінь та навичок у навчально-виховному процесі. Особливістю розвитку таких здібностей є їх властивість виявлятися упродовж життя людини. У програмі акцентовано важливість

набуття ключових компетентностей особистістю, що сприятиме її успішній професійній реалізації у майбутньому. Відповідно до основних положень програми, навчально-виховний процес в гімназіях Австрії здійснюється у таких напрямках: суспільно-політичному (людина і суспільство); гуманітарному (мова і комунікація; творчість); природничому (природа і техніка; здоров'я та спорт). Необхідно підкреслити, що в умовах розвитку інформаційного суспільства набуває значення саморозвиток і самовдосконалення особистості. Це процеси, які здійснюються у русі незалежного пошуку власних талантів, детермінації слабких і сильних сторін; в усвідомленні соціальної інтеграції та можливості працювати у соціальних гетерогенних групах; у прояві ініціативи у соціальному житті в школі і поза її межами [9, с. 7–18].

Слід зазначити, що перелік ключових компетентностей визначається цінностями, сформованими у суспільстві. Існують три групи, за якими відбувається розподіл компетентностей: автономна діяльність (самостійне планування часу, незалежний вибір); використання знань і досвіду; робота у колективі (взаємодіяльність у групах). Розвиток компетентностей у навчально-виховному процесі передбачає становлення та формування особистості, набуття вмінь та навичок, необхідних для вирішення різних завдань. Реалізація компетентнісного підходу спрямована на трансформацію змісту гуманітарної освіти [9]. Формування ключових компетентностей у школах та гімназіях Австрії реалізується через такі освітні практики (під поняттям «освітні практики» розуміємо комплекс дій, націлених на модернізацію освіти):

- впровадження інноваційних технологій та використання альтернативних (нестандартних) підходів у навчанні;
- уведення нових форм організації підготовки учнів до визначення їх особистих цілей (соціальна компетентність);
- застосування методів стимулювання і підвищення мотивації до навчальної діяльності;
- розвиток спілкування і культурного мовлення на заняттях і факультативах (комунікативна і мовна компетентності);
- використання технічних засобів та інформаційних ресурсів (технічна компетентність);
- здійснення заходів, спрямованих на розвиток етнічної самосвідомості і гендерної чутливості;
- реалізація проектів (виконання індивідуальних і групових проектів), творча самореалізація (творча, художньо-естетична компетентності);
- запровадження здоров'язберігаючих технологій (фізична компетентність) [9, с. 8–10].

Тож, компетентнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на поєднання теорії, практики і досвіду. Тенденція до впровадження компетентнісного підходу виявляється у модернізації навчальних програм і планів, форм і методів організації навчання; збалансуванні індивідуальних

потреб і соціальних інтересів особистості; вихованні соціально свідомого громадянина.

Зазначимо, що однією з основних передумов трансформацій навчальних програм і планів у гімназіях Австрії вважається прийняття закону «Про шкільну автономію». У документі увагу акцентовано на модернізацію змісту обов'язкових дисциплін; введення певної кількості годин на вивчення гуманітарних дисциплін; організацію факультативів та створення шкільних рад з питань покращення навчально-виховного процесу [10, с.11–12]. Учені Г. Альтріхтер і М. Рюруп розглядають вплив упровадження шкільної автономії на розвиток освіти у таких напрямках: 1. внесення адміністративних змін у процес управління середніми навчальними закладами (гімназіями різного типу); 2. можливість внесення змін до навчальних програм та тематичного блоку гуманітарних дисциплін; організація нових напрямів навчання в гімназіях; 3. використання інноваційних методик викладання навчальних дисциплін [7, с.124–126]. Вивчаючи результати впровадження шкільної автономії у систему освіти Австрії та вплив соціально орієнтованої ринкової економіки на розвиток гуманітарної освіти, М. Шратц і М. Хартман дійшли висновку, що шкільна автономія уможлиблює приватизацію освітніх закладів (надання релігійним конфесіям права організації навчального закладу), вільний вибір гімназій; оновлення навчальних програм, випускних іспитів, профільну спеціалізацію старшої школи; гнучкість фінансування, використання бюджетних коштів згідно з рішенням шкільних рад і комітетів [22, с. 324–326]. Це спричиняє трансформацію середньої освіти Австрії (її лібералізацію) та формування стратегій розвитку гуманітарної освіти та предметів гуманітарного блоку в гімназіях різного типу.

Таким чином, в умовах розвитку інформаційного суспільства конструктивним елементом у розвитку системи гуманітарної освіти в гімназіях Австрії виявляється конкурентоспроможність, яка передбачає взаємодію інформаційних ресурсів, економіки та освіти; модифікацію навчальних програм, модернізацію гуманітарної освіти, впровадження інновацій у зміст гуманітарних дисциплін.

Проведений аналіз тенденцій розвитку гуманітарної освіти в гімназіях Австрії дозволив зробити висновок, що лібералізація освіти розглядається як незалежне від держави створення умов середніми навчальними закладами для гармонійного розвитку особистості, організації навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу, розробки навчальних програм, використання новітніх форм і методів навчання. Відповідно до соціальної та економічної стратегій розвитку суспільства навчально-виховний процес спрямовується на впровадження нових підходів (диференційованого, особистісно-орієнтованого, креативного) на засадах принципів демократизації та соціалізації, що оновлює зміст гуманітарної освіти в гімназіях Австрії.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Вища освіта України, 2009. № 3. Вип. «Педагогіка вищої школи»: методологія, теорії, технології. С. 21–24.
2. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.
4. Менгер К. Основания политической экономии / под ред. Р. М. Орженцкого. М.: Изд-во «Экономика», 1992. С. 35–41.
5. Мизес Л. фон. Либерализм: пер. с англ. А. В. Куряева. М.: Социум : Экономика, 2001. 239 с.
6. Словник української мови в 11 томах / гол.ред. І.Білодіда. Київ: Наукова думка. Т.2, 1971. С. 289.
7. Altrichter H., Maag Merki K. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem.GmbH: Springer, 2010. В. 7. 467 s.
8. Cheng Y.C. New Paradigm for Re-engineering Education Globalization, Localization and Individualization. Dordrecht: Springer, 2005. 505p.
9. Definition of Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundation / S. D. Rychen, L. H. Salganik. Neuchatel, 2002. 27 p.
10. Feigl S. Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie.Wien: Jugend & Volk Ges.m.b.H., 2000. 83 s.
11. Forghani-Arani N. Der österreichische Bauplatz Globalen Lernens Praxis- und Forschungsfragen zum Globalen Lernen in Österreich Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Bamberg : Waxmann, 2008. Н. 1. S. 9–24.
12. Fullan M. Large-scale reform comes of age. Journal of Educational Change: Springer, 2009. №10. P. 101–110.
13. Geppert C., Bauer-Hofmann S., Hopmann S. Policy reform efforts and equal opportunity – an evidence-based link? An analysis of current sector reforms in the Austrian school system. CEPS Journal. 2012. № 2. P. 9–29
14. Global Education in Austria / E. O’Loughlin, L. Wegimont. Lisbon :NorthSouth Centre, 2002.79 p.
15. Hartmeyer H. Die Welt in Erfahrungbringen. Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung. Wien : IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2007. 317 s.
16. Herber H.-J. Das Unterrichtsmodell «Innere Differenzierung», Die Bedeutung von Analogiebildungen und Motivationsprozessen» Bildungsweg [The Teaching Model «Inner Differentiation», The Importance of Analogy Education and Motivation Processes «Education»]. Innsbruck: Studienverlag, 1998. P. 59–71.
17. Hornberg S., Weber P. J. Multikulturalität und Mehrsprachigkeit im «realen» Europa und im «virtuellen» Raum. Tertium comparationis. 2000. № 1. S. 26–39.

18. Klemun A. Individualisierung Und Differenzierung an Standorten der Kooperativen Mittelschulen / A. Klemun, E. Lackner-Ibesich, V. Rampetsreiter. Wien : Stadtschulrat für Wien, 2008. 108 s.

19. Osler A. Education for Global Citizenship. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. Münster: Waxmann, 2004. № 27 (1). S. 22–26.

20. Rothland M. Soziale Kompetenz: angehende Lehrkräfte, Ärzte und Juristen im Vergleich. Empirische Befunde zur Kompetenzausprägung und Kompetenzentwicklung im Rahmen des Studiums. Zeitschrift für Pädagogik. 2010. № 4. S. 582–603.

21. Schrack C., Schwarz G., Narosy T. Individualisieren lernen Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften mit E-Learning. Wien, 2010. T. 2. 120 s.

22. Schratz M., Hartmann M. Schulautonomie in Österreich: Bilanz und Perspektiven Für eine eigenverantwortliche Schule. Nationaler Bildungsbericht. Österreich / [Hrgs.] W. Specht. Graz : Leykam. 2009. B. 2. S. 323–340.

23. Smith B. Austrian Philosophy. The Legacy of Franz Brentano. Chicago; LaSalle: Open Court, 1994. 350 p.

24. Tillmann K.-J. Schulreform – und was die Erziehungswissenschaft dazu sagen kann. Zeitschrift für Pädagogik, 2008. № 54. S. 852–868.

25. Zekl C. Innere Differenzierung oder die Möglichkeit, Schüler/innen dort abzuholen, wo sie sind [Inner differentiation or the ability to pick students up where they are]. Wissenplus für Ihren Unterricht. 2006.2. P. 1–8.

26. Weiß M. Privatisierungstendenzen im Bildungsbereich: Internationale Perspektiven. Die Deutsche Schule. 1994. № 86 (4). S. 440–456.

27. Wulf C. Qvarsell Culture and Education. Münster: Waxmann, 2003. 238 p.



**Літвінова Тетяна
Левадна Катерина**

ВИЩА ШКОЛА ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЛІДЕРІВ

Складний період доленосних змін у нашій країні супроводжується вагомим впливом персоналій та особистостей, на яких покладається відповідальність за реформування та розвиток держави та суспільства. Значні очікування українців за якісний рівень результатів соціально-економічних трансформацій залежать від зусиль та професійних компетентностей лідерів держави, бізнесу, громадянського суспільства, а також їх рівня відповідальності за свою діяльність, обрані технології, досконалість механізмів впровадження запропонованих стратегій.

Потреба у професійних лідерах, здатних працювати в умовах сучасної складної взаємодії, існуватиме на всіх рівнях влади, економіки, суспільства і в перспективі. Відтак, зростатиме конкуренція, високі вимоги до особистості на ринку праці. Тепер і у майбутньому потрібні такі якості, які дозволять людині успішно інтегруватися в складне соціально-економічне середовище, бути лідером в своєму житті.

Дефініція «лідер» – це той, хто веде, відображає відношення до тієї особи, яку так називають, та передбачає, що всі учасники спільноти визнають його керівництво, покладаються на нього у прийнятті важливих рішень.

Відповідно, «лідерство» – це вплив на інших людей. Лідерство стало об'єктом дослідження багатьох вчених, і нині сформульовано основні теоретичні підходи до вивчення лідерства. Основним та важливим є підхід з точки зору динаміки поведінки. Динаміка поведінки відображає те, як розглядається лідер: в статичі (аналіз лідерських рис) чи в динаміці (аналіз лідерської поведінки залежно від ситуації).

Вивчення природи лідерства соціальних спільнотах показує, що лідери, як правило, мають ряд чітко виявлених якостей. По-перше, спосіб життя лідера передбачає тісне поєднання кар'єри і особистого життя. По-друге, лідер ніколи не зупиняється у своєму розвитку. Здібності, честолюбність, талант, знання стимулюють лідера до подальшого розвитку і удосконалення їх. По-третє, лідер знаходить своє справжнє покликання у застосуванні успадкованих здібностей та набутих навичок, розуму, знань, таланту як способу самореалізації саме у керівництві іншими людьми.

Лідерство – це не управління. Управління концентрує увагу на тому, щоб люди робили речі правильно, а лідерство – на тому, щоб люди робили правильні речі. Ефективний менеджер не обов'язково являється ефективним лідером, і навпаки. Лідер також являється керівником, але характер його дій інший, ніж у звичайного менеджера. Він не керує, не командує, а веде за собою інших [1].

Лідерство стало об'єктом дослідження вчених, і сформульовані основні теоретичні підходи до вивчення лідерства. Основним та важливим є підхід з точки зору динаміки поведінки, тобто, керівник-лідер повинен вміти вести себе по-різному в різних ситуаціях

Саме здатність бути лідером стає ознакою відповідності вимогам сучасності. Вирішення цього завдання покладається, на мій погляд, саме на вищі навчальні заклади. Безумовно, лідерські риси притаманні і школярам. Проте, молоді люди не мають змоги набути лідерських характеристик, якщо просто спостерігають за суспільними процесам або дізнаються про них від дорослих. При підтримці дорослих вони мають бути залученими до цих процесів, здобуваючи власний досвід та компетенції.

В Україні за роки незалежності не створена система покрокового розвитку молоді, а відтак, гармонійної вибудови стратегії розвитку лідерів і набуття ними життєвого досвіду, відчуття своєї ролі у суспільстві. Тому потрібні нові підходи

для того, аби допомогти молодим людям навчитися самостійно приймати рішення, задовольняти різноманітні очікування суспільства, ефективно справлятися з широким колом обов'язків та брати на себе відповідальність.

Реалізоване рішення здобувати вищу освіту уже є кроком до становлення майбутнього управлінця і розвитку лідерства. Підґрунтям розвитку лідера, безумовно, мають бути відповідні риси особистості. Серед головних, на теперішній час, відзначаю працездатність, організованість, відкритість до спілкування, ініціативність, здатність аналітично мислити та компетентність, тобто, знання тієї справи, де відбувається проявлення лідерства. Звичайно, у особи-лідера чітко виражені такі специфічні якості, як схильність до організаторської роботи, потреба брати відповідальність на себе, високий рівень інтелекту, широкі громадські інтереси.

Подальше вдосконалення лідерства залежить від умов, створених для його розвитку і набуття відповідної зрілості. На думку дослідників необхідно враховувати, що найбільш небезпечною кризою з існуючих на світовому рівні є криза сфери освіти. Виключна її небезпека полягає у тому, що вона – причина інших загальнолюдських проблем [3].

Отже, у сучасній системі вищої освіти мають бути забезпечені стандарти, що сприяють високій, конкурентоспроможній якості освіти, здатних забезпечити не тільки професійні компетенції. Якість освіти має бути національним пріоритетом і передумовою національної безпеки країни, дотримання міжнародних норм і національного законодавства щодо реалізації прав громадян на здобуття освіти. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії та практики.

У Законі України “Про вищу освіту” закріплюється, що вища освіта - сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти.

Формування особистості відбувається шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах; створення необхідних умов для реалізації учасниками освітнього процесу їхніх здібностей і талантів [2, с.1].

Відповідно до закону України «Про вищу освіту» освітній процес - це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння,

примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості. [2, с.4].

Маємо підстави вважати, що студенти, наділені спеціальними особистісними характеристиками, зазначеними вище, навчаючись розвивають також і своє лідерство. Не дивлячись на таку прискіпливу увагу держави до освіти в Україні, проблемою залишається вироблення ефективних рішень у галузі освітньої політики, які відповідали б задекларованим цілям і умовам країни, та їх повноцінне впровадження в життя у всіх регіонах нашої держави. У той же час, у розвинутих країнах світу (США, Японія, Франція, ФРН) питання освіти й науки займають вагоме місце у політичних програмах і доктринах, а їх розв'язанням займаються урядовці й політики усіх рівнів.

Зокрема, у США питання якості і її доступності освіти проголошено питанням «геополітичного лідерства американської нації». А визнаного світового успіху досягають системи освіти тих країн, де панують логічність і систематичність навчання, де масово поширене постійне виконання учнями і студентами вміло підібраних і скомпонованих завдань різного ступеня складності, де компетентність формується у вигляді конкретних реалізаційних спроможностей [4, с. 144].

Передусім, наша держава мусить визначити цілі для змін, яких потребує суспільство. Саме тому у сучасній системі вищої освіти нашої держави хотілося б відчувати реформи, що визначають конкретні досягнення цілей, причини невиконання поставлених цілей, передбачають конкретні терміни досягнення визначених цілей.

Потенціальні можливості розвитку мають бути спроектовані в рамках системи освіти та реалізовані в ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях і мотивах поведінки людей, що створюватимуть соціально-економічні реалії. Забезпечення такого роду вимог у всьому світі пов'язують з наявністю деякої системи менеджменту якості. При цьому її побудова неможлива без орієнтації системи управління вищими навчальними закладами на вісім принципів Загального Менеджменту Якості – Total Quality Management (TQM):

- менеджмент процесів;
- відповідальність перед суспільством;
- орієнтація на споживача;
- орієнтація на результат і досягнення цілей;
- залучення, участь і мотивація співробітників;
- розвиток корпоративної співпраці;
- постійне навчання співробітників, інновації;
- упевнене керівництво [5].

Серед зазначеного пріоритетним в сучасних умовах ринкової економіки, як і в інших галузях, є орієнтація на споживача. Проблемою, що стоїть перед вищими навчальними закладами, є ідентифікація споживачів своїх послуг,

розуміння поточних і майбутніх потреб своїх споживачів виконувати їх вимоги і прагнути перевершити їх очікування.

Споживачами можна розглядати, роботодавців, які є покупцями кваліфікації, отриманої в навчальному закладі. Але окрім роботодавців, існують і інші зацікавлені сторони: студенти, їх батьки, держава в цілому. Таким чином, вищі навчальні заклади несуть, крім того, соціальну відповідальність перед суспільством за якість освітніх процесів та якість працівників і осіб, що там навчаються. Соціальна відповідальність є категорією для визначення ступеня вільного прояву соціальним суб'єктом свого обов'язку і права вибирати в конкретних умовах оптимальний варіант ставлення до дійсності, виходячи з прогресивних інтересів суспільства [6, с. 8].

Проблеми соціальної відповідальності в Україні стають усе більш популярними серед науковців та освітян. Системне бачення соціальної відповідальності передбачає сукупність трьох важливих елементів: соціальний суб'єкт (людина-колектив-суспільство), його свобода та ступінь цієї свободи.

Соціальна відповідальність пронизує всю систему суспільних відносин, характеризує певний тип поведінки, відтворює рівень культури і моральні якості людини й суспільства. Передбачаючи подальший розвиток лідерських характеристик у студентів вищих навчальних закладів, можемо говорити про одночасний розвиток, серед іншого, їх соціальної відповідальності. Соціально відповідальні ЗВО також сприяють росту соціальної відповідальності держави через розвиток правового, інституційного, інформаційного, організаційно-управлінського та освітнього рівня.

У широкому розумінні відповідальність є одним з універсальних етичних регуляторів та принципів будь-якої суспільної взаємодії та організації. Соціологи співвідносять соціально відповідальні відносини з процесами ефективної демократії, яка репрезентована відповідальною самоорганізацією самих громадян, їх здатності до відповідальних консенсусних рішень та логік узгоджених колективних дій щодо суспільного блага, від гармонізації інтересів різних соціальних груп [7, с. 358].

Сьогодні Україна перебуває у несприятливому стані, коли серед інших розвинених держав посідає найвищі місця за негативним соціально-економічним станом, а найнижчі – за позитивними напрямками розвитку. Невпорядкованість діяльності в політичній, соціальній, економічній, екологічній та інших сферах позначається негативно на міжнародному авторитеті України, травмує національну гордість, принижує гідність кожного громадянина та суспільства в цілому. Незадоволеність таким станом відчувають усі верстви населення України.

Зміни цей стан - завдання лідерів, які приймають рішення, перебуваючи в даний час на державних посадах, та майбутніх лідерів, які розвиваються у стінах сучасних ЗВО. Тобто, соціальна відповідальність залежно від її місця в освітній політиці, конкретизації та реалізації дій з її впровадження може певним чином впливати на модернізацію управління та соціально-економічних відносин.

Підготовка фахівців та експертів з процесів розвитку соціальної відповідальності, підвищення кваліфікації місцевих лідерів може стати ініціативою провідних вищих навчальних закладів.

Об'єднання зусиль вищої школи у напрямку розвитку соціальної відповідальності та усвідомлення прагнень окремих лідерів – студентів та працівників стимулює активізацію їхньої діяльності, знайшовши своїх прихильників, вони ще більше посилюють свою активність, чіткіше визначають власні цілі та інтереси, а також відіграють визначну роль у підвищенні репутації свого навчального закладу.

Таким чином утворюється ядро руху, лідери, формується загальна мета і виробляються шляхи діяльності руху по трансформації суспільства та держави. Соціальна відповідальність, якщо вона набуває форми “лідер – послідовники – одноступінь – кадри”, здатна здійснювати кардинальні зміни і реалізовувати масштабні проекти. Хоча за нинішніх умов існує ймовірність загрози гарного декларування, що не підтверджується реальними діями.

Вища освіта в умовах модернізації нашого суспільства має бути: динамічною, порівняльною, інноваційною, плюралістичною, толерантною, особистісною. Якісна освіта на основі оптимальних вітчизняних і світових стандартів, вимог, парадигм пронизує багатогранну діяльність суспільства і людини, забезпечуючи впровадження інноваційних методів навчання та технологій, побудованих на інтелектуальних здобутках.

Важливою складовою модернізаційних змін і реформ у сучасній вищій освіті є підвищення ефективності і результативності діяльності вищих навчальних закладів. Суттєвим є і спроможність системи вищої освіти відповідати на нові потреби і виклики з боку суспільства. Одним із головних критеріїв якісних суспільних трансформацій є корінні зміни у освітній сфері, сучасна парадигма суспільного розвитку тісно пов'язана з вдосконаленням механізмів саморегуляції суспільства через розвиток лідерства у вихованні молоді.

Список використаних джерел:

1. Вільна енциклопедія URL:<http://www.grinchuk.lviv.ua/book/88/2409.html>
2. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Волохова Е. Формирование права на образование в истории России // Правоведение, 2012. № 3. С. 249–257
4. Державне управління в освітній галузі : кол. монографія / авт. кол. : Я. І. Арабчук, М. П. Баран, Д. І. Дзвінчук та ін. ; за заг. ред. проф. Д. І. Дзвінчука. Івано-Франківськ : ІФНТУНГ, 2012. 346 с
5. Такер Роберт Би. Инновации как формула роста. М. : Олимп–Бизнес, 2006. 240 с.
6. Плахотный А. Ф. Проблема социальной ответственности. Х. : Вища шк. ; Изд-во при Харьк. ун-те, 1981. 190 с.

7. Степаненко В. Безвідповідальне суспільство? // Укр. суспільство 1992-2009. Динаміка соціальних змін / за ред. В. Ворони, М. Шульги. К. : Ін-т соціології НАН України, 2009. С. 358–370.



Павлик Надія

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Зростання ролі неперервної освіти у формуванні громадянського, соціально захищеного суспільства вимагає пошуку шляхів та інструментів забезпечення додаткових форм навчання різних категорій населення. Студентська молодь, будучи залученою до формальної системи вищої освіти, потребує соціально-психологічної та педагогічної підтримки процесів професійної адаптації та навчальної самореалізації, які успішно забезпечуються організацією неформальної освіти як особливого виду соціально-технологічної діяльності, спрямованої на зростання соціального досвіду та забезпечення неперервності в освітньому зростанні учасників. Саме неформальна освіта може виступати відправною точкою системного реформування освіти в Україні. Означені освітні запити вимагають обґрунтування та розробки науково-методичного інструментарію реалізації неформальної освіти.

Проблема організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів визначається необхідністю упровадження ефективного досвіду підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу [6] окреслено основні чинники зміни освітньої парадигми як реакцію на розвиток інформаційного суспільства, що визначає першочергову роль знань, інформації, мотивації та навичок їх здобувати у конкурентоспроможності та ефективності ринку праці; громадянського суспільства, яке розкриває потребу адаптованості до культурної, етнічної, мовної різноманітності та навичок активної участі у суспільних процесах. Відповідно, зміст та спосіб організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців вимагає оновлення з урахуванням забезпечення взаємозв'язку між формальною та неформальною освітою молоді.

Аналіз літератури з проблеми організації неформальної освіти свідчить про зростання уваги науковців і практиків до пошуку ефективних форм і методів неформальної освіти. А саме, у дослідженнях А. Божицької [1], Н.-Е. Зіммермана [11], С. Зінченко [2], А. Колб і Д. Колба [10] представлено результати вивчення ефективності окремих форм, методів, стратегій соціальної й освітньої діяльності, спрямованої на залучення широких верств населення до професійного,

громадянського й особистісного зростання. Дослідники звертають увагу на забезпечення холістичного підходу у навчанні впродовж життя, розглядаючи неформальну освіту як важливий ресурс розвитку людей, громад і суспільства. Водночас, у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сьогодні неформальна освіта не є системно представленою, реалізується без чіткої стратегії та концептуального бачення її можливостей та результатів.

Системна концепція організації неформальної освіти студентської молоді, заснована на взаємозв'язку формального навчання у ЗВО та неформальної додаткової освітньої діяльності ще не була предметом окремих досліджень. Відповідно, нашою метою є проектування концептуальних засад реалізації науково-методичного інструментарію неформальної освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців як системного відображення наукових ідей, цілей, змісту та інструментів підвищення кваліфікації професійної підготовки.

При проектуванні концепції впровадження неформальної освіти у процес професійної підготовки майбутніх фахівців ми послуговувалися тлумаченням концепції як форми наукового пізнання, що відображає систему наукових положень, застосовуваних дослідником для досягнення результатів. Концепція відображає основну ідею дослідження та може бути представлена як система теоретичних поглядів, застосовуваних для аналізу практики й емпірики.

Інструментарій розглядається як сукупність інструментів, тобто технологічних, методичних, технічних прийомів, операцій, засобів, способів досягнення визначених цілей. Відповідно, науково-методичний інструментарій представляє собою сукупність напрямів, форм, методів перетворювальної соціально-педагогічної діяльності у сфері підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Науково-методичний інструментарій неформальної освіти ми розуміємо як науково обґрунтовану соціально-педагогічну систему цілей, завдань, теоретико-методологічних підходів, соціально-педагогічних умов, полілогічних форм, методів та інструментів підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах неформального навчання. Таке розуміння дозволяє нам інтегрувати окремі розрізнені результати дослідження у єдину систему задля перевірки її результативності на формульованому етапі експерименту.

Концепція впровадження неформальної освіти у процес професійної підготовки майбутніх фахівців заснована на забезпеченні відповідності освітньої системи декільком концептам: *державному* – забезпеченню гнучкості реагування змісту освіти на соціально-політичні, економічні та освітні зміни; *методологічному* – врахуванню взаємозв'язків різних підходів до вивчення проблеми соціально-педагогічної теорії й практики, що визначають систему ідей, концепцій, категорій, понять, дефініцій, умов формування ефективних професіоналів; *інтердисциплінарному* – інтеграції наукових досягнень інших галузей знань (соціальної філософії, філософії освіти, соціології освіти, антропології, культурології, соціальної психології, психотерапії та інших);

технологічному – використання практико орієнтованих та інтерактивних технологій, заснованих на базових принципах неформальної освіти – навчатися в дії, навчатися взаємодіяти, навчатися учитися.

Упровадження системи неформальної освіти в зміст професійної підготовки майбутніх фахівців дозволить розширити межі їх професійних, громадянських та особистісних компетенцій за рахунок відповідності сучасних організаційних форм і методів різним рівням впливу на особистість майбутнього фахівця:

На *ціннісно-мотиваційному рівні* – засвоєння загальнолюдських, національних та культурних цінностей; формування мотивації до професійної діяльності, самореалізації, громадської активності; прийняття відповідальності за власні дії та дії громад; ціннісне ставлення до професійної творчості; перенесення ідей особистісного самовдосконалення у нові контексти і колективи.

На *афективно-чуттєвому рівні* – переживання щодо реалізації різних варіантів майбутнього, власної ініціативи до побудови образу майбутнього результату, здатності реалізовувати заплановане; психологічна адаптація, заснована на перебудові стереотипів мисленнєвих дій особистості при виборі стратегії і методів роботи; подолання соціального й освітнього відчуження від певних категорій клієнтів соціально-педагогічної діяльності; розвиток внутрішньої системи саморегуляції.

На *когнітивно-гносеологічному рівні* – виявлення власних освітніх цілей, розвиток критичного мислення; формування активної дослідницької позиції; засвоєння нових позапрограмних знань; поглиблення програмних знань; встановлення логічних зв'язків між соціально-педагогічними процесами, явищами, системами; оволодіння способами пізнавальної діяльності – аналізом, синтезом, класифікацією, узагальненням і т.д.

На *практично-діяльнісному рівні* – реалізація власних соціально значимих ідей та рішень; тренування навичок комунікативної взаємодії та організаційних умінь; прояв громадської активності; оволодіння професійними вміннями і навичками; вибір спеціалізації, надання можливостей для професіоналізації, набуття практичного досвіду діяльності; реалізація можливостей.

Охарактеризована концепція будується на таких *методологічних засадах*:

- аксіологічний підхід – спрямованість неформальної освіти на забезпечення загальнолюдських цінностей і цінностей соціально-педагогічної діяльності (толерантності, демократичності, гуманізму та ін.);

- системний підхід – розгляд функціональної моделі випускника ЗВО як системи соціальних, громадянських і професійних компетентностей та ресурсів неформальної освіти для їх забезпечення;

- особистісно-діяльнісний підхід – створення умов для саморефлексії студентами власних можливостей, інтересів, здібностей, компетенцій у процесі неформальної освіти;

- логіко-структурний підхід – аналіз проблемного поля формування професійних компетентностей майбутніх фахівців та планування перетворюючої педагогічної діяльності у сфері неформальної освіти для нівелювання негативних факторів;

- соціально-педагогічна парадигма – створення цілісної системи неформального виховання, метою якого є забезпечення гармонізації індивідуального та соціального; сприяння соціальній адаптації молоді засобами особистої активності в сфері неформальної освіти;

- концепція «культурних відмінностей» – розвиток толерантності стосовно чужого способу життя, поваги до інших культур, різноманітних способів мислення; формування здатності інтегрувати інші культури у власну систему мислення; децентралізація освітніх впливів системи вищої професійної освіти;

- концепція «педагогіки співробітництва» – побудова неформальної освіти на потребах суб'єктів освітнього простору та їх життєвому досвіді, співвіднесення неформального освітнього процесу з процесом обміну та діалогу, відображення та дії.

Отже, мета організації неформальної освіти: підвищити рівень професійної компетентності майбутніх фахівців через актуалізацію пізнавальних, професійних, особистісних інтересів і мотивів молоді; створення умов для набуття студентською молоддю соціального досвіду залежно від інтересів і потреб; реалізацію особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у вищій школі завдяки потенціалу неформального навчання.

Завдання організації неформальної освіти:

- створити сприятливу атмосферу добровільного додаткового навчання молоді залежно від особистих цілей, інтересів, потреб і запитів;

- активізувати систему неформальних освітніх закладів, курсів, проектів, спрямованих на підвищення професійної цінності майбутніх фахівців та їх особисту самореалізацію;

- забезпечити доступ молоді до набуття соціального досвіду та оволодіння професійними функціями;

- організувати соціальне партнерство університету з громадськими об'єднаннями, державними закладами і неурядовими організаціями, спрямоване на підтримку студентських ініціатив;

- побудувати мережу науково-педагогічних працівників, студентів і випускників, зацікавлених у обміні досвідом, побудові кар'єри, навчальній та практичній взаємодії.

Принципи організації неформальної освіти визначаються її базовими характеристиками [5] та включають: добровільність; соціальну включеність, партисипативність, децентралізованість, практикоорієнтованість, гнучкість, безоціночність, цілеспрямованість.

Цінності неформального навчання: рівність, полілогічність, сприятлива атмосфера, громадянська і соціальна активність, особиста відповідальність, взаємодія та взаємодопомога, добровільність і свобода.

Функції неформальної освіти майбутніх фахівців ми класифікуємо як особисті досягнення її учасників у двох площинах: у площині статусного переміщення – освітня, корекційна, професійна, адаптаційна, аксіологічна, соціальна, культурна, громадянська, інтегративна функції; у площині особистісної самореалізації – розвиваюча, дозвіллева, психологічна, інформаційна, валеологічна, компенсаторна, пізнавальна, компетентнісна функції.

Суб'єкти неформального навчання:

- провайдери неформальної освіти: державні і приватні освітні установи, громадські та студентські об'єднання, соціальні заклади та служби, неурядові організації, територіальні громади, органи місцевого самоврядування, зацікавлені особи.

- учасники неформальної освіти: майбутні фахівці, студенти різних форм навчання, соціально та громадсько активна молодь, зацікавлені особи.

Основною ідеєю розробленого нами науково-методичного інструментарію організації неформальної освіти є забезпечення балансу як ефективного співвіднесення між формальною та неформальною освітою задля підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

У такому розумінні, формальна освіта являє собою жорстку / тверду основу (HARD-system), що забезпечує сталість та стандартизованість одержаних освітніх результатів. Натомість, неформальна освіта розглядається як гнучке / живе новоутворення (SOFT-system), що наповнює формальне навчання актуальними інноваціями, додатковими ресурсами для розвитку професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів (таблиця 3).

Таблиця 3.

Взаємозв'язок формальної і неформальної освіти у авторському науково-методичному забезпеченні

<i>Формальна освіта</i> – процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ HARD-system	<i>Неформальна освіта</i> – процес додаткового відкритого добровільного навчання у соціальній сфері SOFT-system
Довготерміновий план і цілі	Стратегія та цінності
Головна мета	Місія
Стимулювання	Мотивація
Керівництво	Лідерство
Колектив	Команда
Символіка та заходи	Організаційна культура
Професіоналізм	Компетентність

Різниця представленої у таблиці 3 жорсткої та м'якої систем організації навчання визначає ключову відмінність формальної і неформальної освітніх систем, що відображається у загальнопоширеному фокусі уваги на воду у напівповній або напівпорожній склянці [9, с. 21].

А саме, фокус на напівповній склянці (орієнтація на ресурс) відображає *ресурсно-орієнтований підхід*, згідно з яким вихідними точками організації навчання є:

- 1) врахування знань і досвіду учасників навчання;
- 2) спрямованість на перспективність і можливості змісту освіти;
- 3) реалізація розвитку;
- 4) визначення навчальних матеріалів у процесі навчання.

Натомість, протилежний до нього підхід – *дефіцито-орієнтований* – що, за аналогією, відповідає баченню напівпорожньої склянки (орієнтація на нестачу) має протилежні вихідні позиції:

- 1) заснований на знаннях і досвіді вчителя або експерта;
- 2) спрямованість на складності та труднощах змісту навчання;
- 3) реалізація навчальних планів;
- 4) попереднє визначення навчальних матеріалів.

На нашу думку, принципова різниця вихідних положень означених підходів відображає протилежність вихідних принципів неформальної і формальної систем освіти.

Розглядаючи когнітивний, емоційний і практичний досвід як «матеріал» для навчання, дослідники холістичного підходу в освіті відзначають, що успіх його застосування залежить від усвідомлення тих, хто навчається щодо того, навіщо цей матеріал, як його оцінити та інтерпретувати [9, с. 12].

Це дозволяє нам зробити важливий висновок щодо співвідношення базових понять дослідження. А саме, інформальна освіта має місце у всіх соціальних активностях через набуття учасниками життєвого, культурного, соціального досвіду, передусім через *емоційне* співпереживання та співзалучення.

Неформальна освіта, натомість, пропонує навчальний простір, у якому набуття нового досвіду є цілеспрямованим, запланованим, організованим (навчання через заплановану активність, що не виглядає як навчальний процес [8]) – переважно спрямований на набуття *емоційного* та *практичного* досвіду. Одночасно, формальна освіта у вищій школі є процесом і результатом набуття майбутніми фахівцями фахових знань, умінь і ставлень (компетентностей), тобто навчальний процес у ній скерований на оволодіння студентами *когнітивного, практичного, емоційного* досвіду певної фахової діяльності. Одночасно, освіта упродовж життя, на нашу точку зору, характеризує весь життєвий досвід особистості, який дозволяє тому, хто навчається, розширити світогляд і свідомість через рефлексію власної поведінки, умінь, компетентностей та

результатів (мета-перспективне бачення власної поведінки через спостереження й аналіз ситуації [2, с. 19]) й охоплює усі види навчальної діяльності людини.

Відповідно до означених концептуальних засад проектування науково-методичного інструментарію, із урахуванням ролі та значення різних освітніх систем та враховуючи одержані попередньо результати власного дослідження проблеми організації неформальної освіти нами змодельовано науково-методичний інструментарій неформальної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, який дозволяє системно представити зв'язок п'яти блоків – теоретичного, комунікативного, емпіричного, організаційного та інструментального.

В основу *теоретичного блоку* покладено авторську концепцію організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів, засновану на аналізі:

– Соціальних запитів і передумов як визначальних для системи неформальної освіти. На етапі теоретичного аналізу значення, змісту та функцій неформальної освіти було доведено визначальну роль неформального освітнього сегмента у швидкому реагуванні на соціальні зміни і відповідні потреби населення. Відповідно, при створенні програм неформального навчання провайдером варто орієнтуватися саме на суспільні запити задля адаптації освітніх пропозицій до реалій.

– Індивідуальних потреб й інтересів студентської молоді як провідних умов участі у неформальному навчанні. Добровільність як характерологічна ознака неформальної освіти вимагає від провайдерів освітніх послуг орієнтації на індивідуальні інтереси, мотиви, потреби, цінності сучасної молоді.

– Спрямованості формальної освітньої системи як такої, що надає системні «тверді» знання й уміння. Вивчення реалій сучасної інституціоналізованої освітньої системи має на меті врахування декількох важливих факторів: уникнення дублювання та повторення змісту освіти; використання потенціалу та ресурсів закладів освіти в організації неформального навчання; опора на знання й уміння фахівців, набуті ними у процесі професійної підготовки.

– Теоретико-методологічних засад організації неформальної освіти як вихідних умов її результативності, науковості, обґрунтованості, зв'язку із ефективним досвідом соціальних перетворень. Відсутність теоретико-методологічної бази організації неформальної освіти може призвести до перетворення їх на інструмент маніпулювання молоддю з боку окремих зацікавлених осіб або організацій, знецінювання змісту та сутності неформального навчання, поширення хибних ідей або змістів.

Комунікативний блок моделі науково-методичного інструментарію організації неформальної освіти ілюструє актуальну потребу інформаційного суспільства щодо забезпечення комунікацій для створення позитивного іміджу, підтримання інтересу, побудови команди, поширення інформації про діяльність, зростання обізнаності про неформальну освіту та її потенціали. В основу

визначеного блоку нами покладено комунікативні кампанії у сфері неформальної освіти, які здатні донести до широкої громадськості ідеї неперервної освіти; можливості освітніх закладів, установ і провайдерів у реалізації освітніх запитів населення; популяризувати програми неформального навчання. Використання комунікаційних кампаній сприяє досягненню основних цілей організації, побудові мережі партнерів, оцінюванню успішності обраних освітніх стратегій і форм, усвідомлення громадськістю сутності соціально-педагогічної діяльності загалом та у сфері неформальної освіти зокрема, мобільності й адаптивності до змінних умов середовища [1].

У нашій роботі із популяризації неформальної освіти, пошуку однодумців та поширення ідей важливості та цінності додаткового неформального навчання ми обрали декілька комунікаційних каналів: друковані матеріали (служують унаочненню інформації, трансляції конкретних повідомлень та ідей – Дайджест «Форми та методи неформальної освіти»), публікації розгорнутих статей (глибока детальна аргументована демонстрація проблеми з виходом на широкі аудиторії – Журнал «Неформальна освіта: кращі практики і проекти»), співпраця з зацікавленими агентами змін, включаючи онлайн-комунікації (дозволяє побудувати команду однодумців, сприяє залученню людських ресурсів до реалізації цілей – наукові семінари, методичні майстерні, практикуми, фестивалі, ЕдКемпи), створення підґрунтя для реалізації неформального навчання у соціальній сфері (системне глибоке викладання ідей для вузької категорії зацікавлених осіб – Навчальний посібник «Теорія і практика неформальної освіти»). Обраний нами шлях побудови комунікацій з поширення ідей неформального навчання дозволяє, на нашу думку, залучити різні категорії стейкхолдерів, популяризувати неформальну освіту на різних рівнях.

Центроутворюючим компонентом науково-методичного інструментарію організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів є *емпіричний блок*, який забезпечує виконання принципу теорії та практики та демонструє підходи до оцінювання результативності запропонованих і впроваджених змін. По суті, емпірична оцінка реалізації дослідження на кожному етапі – теоретичному, практичному, експериментальному – дозволяє нам одержувати зворотній зв'язок від впровадження ідей, коригувати та підтверджувати наступні дії. Відповідно, система оцінювання результативності неформальної освіти майбутніх фахівців передбачає моніторинг результатів діяльності на трьох рівнях: вивчення теоретичних передумов організації неформальної освіти; аналіз практики організації неформальної освіти; дослідження професійної компетентності студентів. Вивчення результатів кожного рівня здійснюється через попередньо обґрунтовані критерії й відповідні методики. Окрім того, саме емпіричний блок моделі окреслює очікувані результати від її впровадження – зростання рівня професійної компетентності майбутніх фахівців через розширення їх участі у неформальній освіті. Тобто, результативність

запропонованої системи роботи визначається впливом на основну величину вимірювання – рівень професійної компетентності студентів.

Організаційний блок науково-методичного інструментарію забезпечує реалізацію запропонованих на теоретичному, комунікативному та емпіричному блоках видів діяльності. Зокрема, в організаційному блоці відображаються соціально-педагогічні умови впровадження неформальної освіти: врахування соціальних запитів та сучасних педагогічних підходів до вибору змісту, форм і методів неформальної освіти; дотримання принципу зв'язку навчання з життям та практико орієнтованої місії неформального навчання; орієнтація на мотиви, інтереси, потребу, установки учасників неформальної освіти; систематичність, цілеспрямованість, тривалість та цінності неформального навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Окремо у організаційному блоці моделі нами прописані основні форми організації неформальної освіти. До загальних організаційних форм роботи нами віднесено: соціальне партнерство з НУО, державними установами, соціальними службами – тобто носіями практичного соціального досвіду виконання професійних функцій, який є вихідним положенням формування професійної компетентності майбутніх фахівців; підготовка фасилітаторів неформальної освіти як провідників професійної соціалізації молоді, які будуть обізнані щодо сутності й вихідних положень неформального навчання й дотримуватимуться його цінностей, принципів, форм і методів.

Соціальне партнерство, як і система неформальної освіти, розглядається нами як інструмент формування громадянського суспільства шляхом залучення молоді як партнерів у організації значимої для них діяльності; це сприяє розвитку соціальної й особистісної відповідальності молоді, є факторами практичного впровадження у суспільні процеси принципів демократичності, гуманізму, імпауерменту.

Соціальне партнерство кафедри соціальних технологій Житомирського державного університету імені Івана Франка включає різні сфери майбутнього працевлаштування випускників – сферу соціального забезпечення, охорони здоров'я, освіти, культури, забезпечення правопорядку, тощо. Означені напрями партнерства підтверджується висновками дисертаційного дослідження Д.В. Неліпи [3], у якому система соціального партнерства розглядається як інтеграція чотирьох підсистем – інституціональної (сукупність організацій – соціальних партнерів), регулятивної (вироблення формальних і неформальних форм налагодження взаємодії), функціональної (безпосередній процес взаємодії з виконання прийнятих зобов'язань) та комунікативної (партнерські відносини). Така система організації соціального партнерства щільно співвідноситься з організацією неформальної освіти студентів – інституціональний компонент містить сукупність організацій, на базі яких організовується додаткове навчання, практика та волонтерська діяльність студентів; регулятивний компонент відображає принципи організації неформального навчання та взаємодії

учасників у процесі навчання (добровільність, практико-орієнтованість, цілеспрямованість, інтерактивність, актуальність змісту, партиципативність, співробітництво, соціальна відповідальність, відвертість і прозорість та інші) [2]; функціональний компонент є відображенням форм і методів проведення неформальної освіти студентів на базі соціальних партнерів; комунікативний компонент відображає пріоритети спілкування, інтеракції та взаємодії суб'єктів неформального освітнього простору.

Підготовка фасилітаторів неформальної освіти здійснюється нами у межах реалізації практикуму «Форми і методи неформального навчання» та професійної майстерні «Неформальні освітні технології». Окрім того, проводяться окремі тематичні майстерні з форм і методів неформальної освіти. Основною метою означених організаційних форм роботи є набуття досвіду використання форм і методів неформального навчання, популяризація ідей неформальної освіти у соціальній сфері, формування готовності фасилітаторів до використання принципів та цінностей неформальної освіти у роботі.

Авторськими організаційними формами науково-методичного інструментарію вважаємо: фахові майстерні «Випускники – студентам» і спецкурс для майбутніх соціальних педагогів «Теорія і практика організації неформальної освіти молоді».

Фахові майстерні «Випускники – студентам» є авторською розробкою, яка щорічно реалізується з 2012 року. Унікальність представлених майстерень визначається досягненням успіхів у професійній діяльності випускниками кафедри соціальних технологій; можливістю передачі практичного досвіду; оволодіння майбутніми соціальними педагогами професійною компетентністю; розвитком творчості, ініціативності, громадської активності учасників майстер-класів.

Для прикладу наведемо програму одного з робочих днів Фахових майстерень:

– Тетяна Кереселідзе (випускниця 2008 року, очільниця Коростенського будинку дитячої творчості) – «Участь молоді в процесах прийняття рішення»: Побудова «траєкторії життєвого успіху», «Аркуш мети», гра «Місце», психологічна ділова гра «Стільці», правила формування цілей, «Умови ефективності команди».

– Андрій Сочинський, Володимир Фецюк (випускники 2011 і 2010 років, співробітники соціально-психологічного факультету) – «Медіа-підтримка соціальних проєктів»: Використання сучасних медіа-технологій у практичній соціально-педагогічній діяльності; навички практичного використання ADOBE FOTOSHOP; специфіка презентації соціальних проєктів.

– Надія Грицюк (випускниця 2009 року, викладачка Київського університету імені Бориса Грінченка, психолог ПП Спеціальна «Школа-Життя») – «Аутизм та його різні обличчя»: Симптоматика аутизму та його види;

особливості внутрішнього світу аутичних дітей; вправи та прийоми роботи; загальні поради по роботі з аутичними дітьми та їх батьками.

– Альона Огороднійчук (випускниця 2008 року, співробітниця Клініки, дружньої до молоді) – «Специфіка допомоги молоді у сучасному світі»: діяльність Клінік, дружніх до молоді; практичні вправи, що використовуються в ході роботи спеціалістами Клінік, дружніх до молоді, роздача інформаційних матеріалів, які можна використовувати в своїй професійній діяльності за темами «Наркотики», «ВІЛ/СНІД», «Інфекції, які передаються статевим шляхом» тощо.

– Тамара Поліщук (випускниця 2007 року, менеджер по персоналу концерну «Укргаз») – «Підвищуючи шанси на працевлаштування або як отримати роботу своєї мрії!»: резюме, що зацікавить увагу; навички успішного проходження тренінгу; власний план розвитку компетенцій, необхідних для успішного проходження випробувального терміну.

– Анна Бовсуновська (випускниця 2011 року, фотограф) – «Мистецтво володіння своїм часом»: вчимося мислити позитивно та самовдосконалюватися; секрети планування дня; цілі вашого життя – розставляємо пріоритети; основні сфери життя, їх місце у ваших планах; подолання перешкод на шляху до досягнення бажаного результату.

Зворотній зв'язок за результатами реалізації фахових майстерень завжди позитивний як від учасників, так і від ведучих майстерень; упровадження такої форми роботи дозволяє забезпечити наступність, створити ситуацію успіху, популяризувати спеціальність, формувати практичний досвід діяльності студентів.

Інструментальний блок науково-методичного інструментарію організації неформальної освіти студентів розкриває сукупність інструментів, які відображають характерологічні ознаки, цінності та принципи неформальної освіти.

Ґрунтуючись на ідеї, що люди не тотожні комп'ютерам, чії процеси є лінійними, Аліса і Девід Колб [10] пропонують спіралевидну модель організації навчання, де кожне наступне коло спіралі містить такі компоненти: 1) активне експериментування – фаза врахування конкретного досвіду, який визначає, що саме є викликом для учасника навчання; 2) рефлексивне спостереження – встановлення, що саме із запропонованих дій веде до успіху; 3) формування уявлень – генерування тими, хто навчається, власної моделі реальності через спостереження та оцінювання власних спроб та успіхів; 4) активне експериментування – застосування уявлень і моделей та їх доведення / заперечення у новому досвіді; 5) нове коло з новим досвідом.

Методи неформальної освіти майбутніх фахівців детально представлені нами у монографії [4], тому тут звернемо увагу на основні аспекти вибору методів та засобів неформального навчання.

У праці «Холістичне навчання» (2016) автори презентують інтерактивну модель методів, які дозволяють забезпечити різні види навчання (див. табл. 1.).

Методи реалізації різних видів навчання (згідно з підходом MitOst [9])

Види навчання	Методи навчання
Практико-орієнтоване	Рольові ігри Самостійна робота над завданням Командна робота Проектна робота Громадські ініціативи Симуляції Екскурсії на підприємства / заклади / установи Презентації учасників Експертиза досвіду учасників
Когнітивне	Залучення експертів Просвітництво Робота із текстами Робота із медіа Аналітичні завдання
Рефлексивне	Спільний зворотній зв'язок Незалежне оцінювання учасниками досвіду та одержаних результатів Фасилітація умінь із побудови власних критеріїв успіху Дискусія

На нашу думку, означена класифікація є доцільною при виборі методів неформального навчання, оскільки дозволяє розглядати процес формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів комплексно, з урахуванням різних компонентів професійної компетентності.

Загалом, основною вимогою холістичної освіти є спрямованість та залучення усіх сторін особистості тих, хто навчається: когнітивної (вивчення фактів, теорій, логічних зв'язків), емоційної (переживання позитивних чи негативних емоцій через вирішення викликів, співвіднесення емоцій із цінностями та інтелектуальними концепціями), практичної (перетворення ідей у рішення та дії, набуття умінь і досвіду). Це відображає інший підхід до вибору методів навчання – орієнтований не на компоненти очікуваного результату, а на врахування різних аспектів особистості тих, хто навчається (див. табл. 2.).

Педагогічні підходи, які стимулюють тих, хто навчається, бути соціально активними / залученими до участі у житті громади, підкреслюють значення таких компонентів навчання: дослідження, рефлексивне спостереження, випробовування на помилках, зростання через труднощі й спільне проектування. На думку європейських учених, процес формування соціальної та громадянської активності вимагає особливого навчального середовища, побудованого на

різноманітному навчальному досвіді: групової взаємодії, дослідницького навчання, когнітивного навчання, неформального навчання, рефлексій [7; 8].

Таблиця 2.

Методи залучення різних аспектів особистості (згідно з [9])

Аспекти	Методи навчання
Когнітивний	Аналіз Інтерпретація Оцінювання Дискусія Читання Моделювання
Емоційний	Ігри Почуття єдності з іншими Переживання власної ролі у групі Ситуація успіху Переживання здатності та сили
Практичний	Позааудиторна практика Навчання через виконання Симулятивні ігри Упровадження проектів Командна робота

Отже, особливість застосування неформальної освіти для майбутніх фахівців визначається важливим принципом тісного взаємозв'язку усіх сфер суспільного й індивідуального буття. Тому застосування різноманітного спектру методів навчання дозволить сприяти його ефективності, формувати унікальний особистий досвід участі та співучасті. Розглянутий комплексний науково-методичний інструментарій організації неформальної освіти дозволяє забезпечити системний діяльнісний вплив на упровадження неформальної освіти та підвищення результативності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Божицька А. Формування комунікаційної стратегії: поетапна інструкція з прикладами. Громадський простір [online]. URL: <https://www.prostir.ua/?kb=rozvytok-komunikatsijnoji-stratehiji-poetapna-instruktsiya-rozrobky-komunikatsijnoji-stratehiji-dlya-vashoji-orhanizatsiji-iz-vpravamy-ta-korysnymy-posylannyamy>
2. Зінченко С. Неформальна освіта та самоосвіта як підґрунтя успішної професійної самореалізації викладачів вищих навчальних закладів мистецького напрямку URL: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivoo/2010_4/34.pdf.
3. Неліпа Д. В. Особливості інституціоналізації соціального партнерства (політологічний аналіз). Автореферат. Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2005.
4. Павлик Н.П. Технології, методики, методи та техніки неформальної освіти. Сучасні соціальні технології в освіті. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2018. С. 148-193.

5. Павлик Н.П. Характерологічні ознаки неформальної освіти: соціально-педагогічний підхід. Професійна освіта: методологія, теорія та технології. 2015. №2. С. 160–170.

6. A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000, SEC(2000) 1832). Адукатар. 2006. №2(8). С. 24–27.

7. DARE network : DARE on the joint report on the implementation of the Strategic framework for European cooperation in Education and Training (ET 2020) – a non-formal Education for Democratic Citizenship perspective URL: www.dare-network.eu/downloads/DARE_on_ET_2020_Joint_Report_2015.pdf.

8. European Centre for the Development of Vocational Training : Terminology of European education and training policy URL: www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf.

9. Holistic Learning. Planning experiential, inspirational and participatory learning processes. Facilitator Handbook #2. Berlin: MitOst Editions, 2016.

10. Kolb A. Y., Kolb D. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. Academy of Management Learning & Education; Vol. 4, No. 2 (June 2005). P. 193-212.

11. Zimmermann N.-E. Mentoring Handbook – Providing Systemic Support for Mentees and their Projects. Berlin 2012.



Вікторова Леся

НЕФОРМАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ ТА ОСОБЛИВОСТІ АНДРАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Проблема дослідження когнітивних можливостей людей похилого віку є не тільки науково актуальною, а й життєво значущою, оскільки традиційно похилий вік сприймають як вік печалі, втрат, туги і страждань від болю. У той же час соціальна педагогіка, геронтологія, геронтопсихологія, нейрофізіологія розглядають похилий вік як вік розвитку, вказують на значні відмінності в прояві індивідуальних ознак старіння, які не дозволяють однозначно встановити віковий кордон між зрілістю та старістю.

Похилий вік має особливу специфічну роль у системі життєвого циклу людини: саме старість окреслює загальну перспективу розвитку особистості, забезпечує зв'язок часу і поколінь. Тільки з позиції старості можна глибоко зрозуміти і пояснити життя як цілісність, його сутність й сенс, його зобов'язання перед попередніми і наступними поколіннями.

Актуальність освіти дорослих є загально визнаним фактом. Переважна більшість країн своїм економічним прогресом зобов'язані саме цьому освітньому напрямку. Андрагогіка розглядає процес навчання дорослого як процес розвитку,

який передбачає не звичайне повторення соціального досвіду, а і його збагачення, привнесення нових цінностей та розширення нових структур діяльності. На нашу думку, цьому сприяє стрімкий розвиток глобальних комп'ютерних комунікацій, що висувають нові вимоги до інтенсивності оновлення знань та вмінь фахівців, а отже, і до самоосвіти в цілому, та комплексне застосування дистанційної форми навчання дорослих.

Так, Дерек Муленга за результатами дослідження 371 учасника-людей похилого віку зазначає, що стать, вік, рівень формальної освіти та соціальний статус не мають суттєвого впливу на мотивацію до навчання за дистанційною формою у людей похилого віку. Одночасно він зазначає, що саме інтелектуальна стимуляція є найсилнішим мотиваційним фактором до дистанційного навчання людей похилого віку [12].

Кожна особистість, використовуючи як традиційну систему освіти, так і безперервну освіту на базі ІКТ, може удосконалювати свою професійну кваліфікацію, свою професійну майстерність; підійматися по сходах і рівнях професійної освіти; не тільки продовжити, але і змінити профіль освіти. Тому, стає очевидним, що в умовах інформаційного суспільства освіта має бути безперервною, а в його реалізації істотну роль відіграють ІКТ [3, с. 210].

Одночасно, професійна діяльність педагога-андрагога полягає у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі людей похилого віку. Загалом виконання цих функцій передбачає підвищення андрагогічної компетентності, розуміння особливостей освіти людей похилого віку; володіння освітніми технологіями.

Разом з тим слід відмітити, що згідно із стандартами Європейського Союзу [4] для осіб літнього віку потрібно створити умови, які б не тільки забезпечували суспільну підтримку, але і стимулювали б їх активність. Основним таким методом активізації людей похилого віку є завпровадження в Європі Університетів третього віку, які успішно функціонують ще із 1973 року (м. Тулуза, Франція). Вони створені при закладах вищої освіти чи громадських організаціях, та реалізують принцип навчання людини упродовж в'яз її життя. Головна мета – поліпшення фізичного, психічного і соціального здоров'я осіб літнього віку.

У 2009 р. в Україні був розроблений проект Концепції розвитку та Положення про Університети третього віку, а із 2011 р. – діє соціально-педагогічна послуга «Університет третього віку», робота якої регламентується Наказом Міністерства соціальної політики України (№326 від 25.08.2011 р.) «Про впровадження соціально-педагогічної послуги «Університет третього віку».

Таблиця 1

**Оперативна інформація щодо надання соціальної послуги
«Університети третього віку» на базі територіальних центрів
соціального обслуговування (Міністерство соціальної політики України)**

№	Назва області	Кількість Університетів третього віку	Кількість слухачів в Університетах третього віку у 2019 році
1	Вінницька	10	1436
2	Волинська	12	834
3	Дніпропетровська	21	1782
4	Донецька	16	1481
5	Житомирська	10	1406
6	Закарпатська	1	30
7	Запорізька	12	597
8	Івано-Франківська	9	739
9	Київська	7	709
10	Кіровоградська	25	2800
11	Луганська	15	2717
12	Львівська	3	76
13	Миколаївська	25	6269
14	Одеська	13	1290
15	Полтавська	33	3496
16	Рівненська	4	358
17	Сумська	27	4248
18	Тернопільська	2	135
19	Харківська	34	3569
20	Херсонська	18	2257
21	Хмельницька	7	697
22	Черкаська	25	1376
23	Чернівецька	3	301
24	Чернігівська	8	367
25	м. Київ	10	2501
	ВСЬОГО	350	41471

У 2017 р. за ініціативи Міністерства соціальної політики та за підтримки Фонду народонаселення Організації Об'єднаних Націй розроблено проект Стратегії Національного плану дій з питань старіння, де одним із напрямів роботи передбачено впровадження інноваційної моделі надання соціально-педагогічних послуг «Університети третього віку».

Актуальність навчання впродовж життя, а особливо осіб старше 60 років підтверджується статистичними даними, отриманими від Міністерства соціальної політики України, згідно яких в Україні станом на 01.01.2018 тільки мережа територіальних центрів соціального обслуговування населення налічує

674 установи, кожна з яких надає соціально-педагогічну послугу «Університет третього віку» для 1,3 млн. осіб.

Таблиця 2

Оперативні дані Державної служби статистики щодо кількості населення України станом на 01.01.2019 (чоловіки)

№	Найменування області	60 років та старше
	Україна	3 466 173
1	Вінницька	131 814
2	Волинська	68 396
3	Дніпропетровська	259 901
4	Донецька	407 430
5	Житомирська	96 673
6	Закарпатська	82 654
7	Запорізька	145 328
8	Івано-Франківська	100 157
9	Київська	131 805
10	Кіровоградська	82 177
11	Луганська	215 628
12	Львівська	190 576
13	Миколаївська	92 609
14	Одеська	187 367
15	Полтавська	119 539
16	Рівненська	74 811
17	Сумська	97 088
18	Тернопільська	81 060
19	Харківська	220 076
20	Херсонська	83 085
21	Хмельницька	105 688
22	Черкаська	108 589
23	Чернівецька	65 982
24	Чернігівська	91 402
25	м.Київ	226 338

**Оперативні дані Державної служби статистики щодо кількості
населення України станом на 01.01.2019 (жінки)**

№	Найменування області	60 років та старше
	Україна	6 213 572
1	Вінницька	238 543
2	Волинська	122 874
3	Дніпропетровська	492 472
4	Донецька	733 827
5	Житомирська	179 958
6	Закарпатська	132 684
7	Запорізька	272 996
8	Івано-Франківська	172 033
9	Київська	243 965
10	Кіровоградська	149 024
11	Луганська	385 081
12	Львівська	325 610
13	Миколаївська	166 722
14	Одеська	321 952
15	Полтавська	218 740
16	Рівненська	131 263
17	Сумська	174 952
18	Тернопільська	143 965
19	Харківська	404 551
20	Херсонська	151 049
21	Хмельницька	191 454
22	Черкаська	195 770
23	Чернівецька	112 538
24	Чернігівська	176 707
25	м.Київ	374 842

За оперативною інформацією Міністерства соціальної політики України з регінів України, станом на 23.08.2019 майже в усіх територіальних центрах соціального обслуговування України організовано діяльність Університетів

третього віку. За оперативними даними Державної служби статистики України на 01.01.2018 в Україні знаходиться 3 466 173 чоловіків віком старше 60 років (Таблиця 2) та 6 213 572 жінок старше 60 років (Таблиця 3).

Варто зазначити, що специфіка роботи із людьми похилого віку в Україні відбувається через систему соціальних інституцій, серед яких можна виділити: територіальні центри соціального обслуговування, будинки-інтернати (геріатричні пансіонати), громадські організації, навчальні заклади. В межах наших попередніх досліджень [16], ми провели моніторинг діяльності Університетів третього віку, за допомогою якого визначили основні форми навчання: лекції, семінари з групами за інтересами, групи самоосвіти та взаємодопомоги, екскурсії тощо.

За змістом цих занять найпоширенішими є «Декоративно-прикладне мистецтво», «Валеологія», «Англійська мова», «Інформаційно-комунікаційні технології». Всі заняття переважно проводяться тільки офлайн за фізичною присутністю учасників. Промоніторивши діяльність Університетів третього віку в Україні нам не вдалося знайти даних системного застосування дистанційної форми навчання для людей похилого віку взагалі, та при іншомовній підготовці зокрема. Є деякі випадки використання технологій дистанційного навчання, проте вони всі стосувались виключно відеозв'язку (Skype, Viber та ін.).

Слід зазначити, що у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі наковпичений певний досвід з даної проблематики. Так, іншомовну підготовку дорослих досліджували такі науковці як В. Лашкул, В. Тімофеев [2], іншомовну комунікативну компетентність дорослих в університетах третього віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій – В. Шинкарук, Л. Вікторова, М. Михайліченко [11].

На необхідності залучення людей літнього віку до освітнього процесу з метою опанування ними сучасними ІКТ наголошують такі науковці як В. Карманенко [5], Т. Скорик [9], С. Федоренко [7]. Вчені В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, Ю. Богачков досить детально описують технології розробки дистанційних курсів: вибір платформ для навчання, педагогічні та психологічні аспекти організації освітнього процесу за дистанційною формою навчання [1].

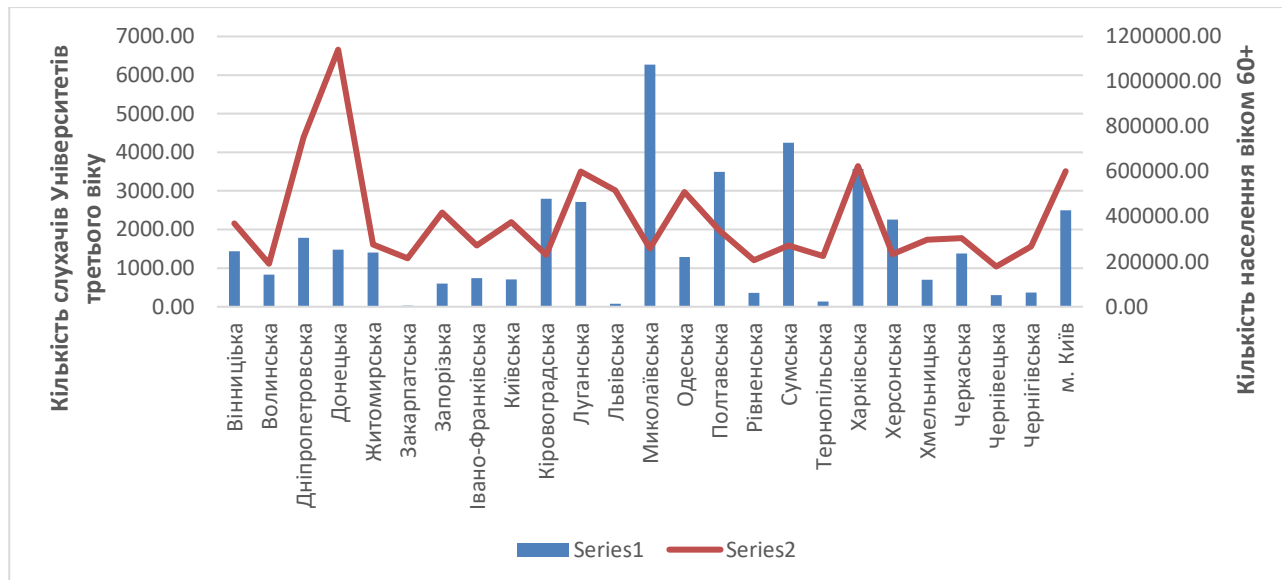
Такі вчені як Н. Морзе, О. Глазунова, А. Кочарян та ін. мають вдалий досвід організації курсів з підвищення кваліфікації педагогічних працівників України за дистанційною формою навчання на базі платформи Moodle; переконують на дотримання чіткої й логічної структури такого дистанційного курсу; ними ж експериментально доведена необхідність врахування вікових особливостей цільової аудиторії таких курсів з дистанційного навчання під час вибору інструментів ІКТ та надані критерії добору цих інструментів [8, 6].

Клара Лоренц, Пол Фреддоліно, Аделіна Комас-Еррера систематизують ІКТ, які можуть бути успішно використані під час дистанційного навчання у людей похилого віку з м'якими когнітивними порушеннями; визначають

параметри для відбору ІКТ для використання людьми похилого віку вдома, громадських місцях та соціальних установах [14].

Діаграма 1

Візуалізація співвідношення кількості населення віком 60+ до кількості слухачів університетів третього віку



Науковці Джойс Нероні, Селеста Мейс, Руслан Леонтєвас, Пол А. Кіршнер, Ренате Х.М. де Гроот у своєму дослідженні «Цільова орієнтація і успішність в дистанційній освіті для дорослих» [13] показують важливість організації освітнього процесу для дітей, підлітків та студентів та одночасно зазначають про недостатність подібних досліджень з ефективності дистанційного навчання дорослих людей. Зазначені науковців зазначають на пряму залежність між ефективністю дистанційного навчання дорослих людей та орієнтацією на мету навчання.

Узагальнюючи аналіз наукових публікацій, можемо констатувати, що як за кордоном, так і в Україні проводиться досить велика кількість досліджень щодо практичного застосування різних програмних продуктів з метою організації дистанційного навчання, переважно це Moodle, EdEx, Microsoft Office (В. Биков, В. Кухаренко, С. Литвинова, Р. Уйгарер, Х. Узунбойлу, П. Крантон, В. Вонг та ін.) [15].

Науковці описують загальні принципи організації дистанційного навчання, подають рекомендації з його організації, надають готові сценарії з використання ІКТ в дистанційному навчання. Проте не зважаючи на таку кількість наукових досліджень, залишається не вирішеною проблема пов'язана із організацією дистанційного навчання для людей похилого віку з метою їх повної адаптації до інформаційного середовища. В Україні це переважно діяльність громадських організацій, що проводять курси із інформаційної грамотності.

Для нашого дослідження ми використали платформу дистанційного навчання Moodle. Moodle – це безкоштовка відкрита система управління навчанням, яка реалізує філософію «педагогіки соціального конструктивізму» та орієнтована в першу чергу на організацію взаємодії викладача та учнів. Вона підходить як для організації традиційних дистанційних курсів, так і для підтримки очного навчання.

Цільова аудиторія проведеного нами дослідження – це педагогічні працівники старші 60 років загальноосвітніх навчальних закладів України, які забажали підвищити власний рівень педагогічної майстерності на курсах Центру інноваційної освіти із використанням англійської мови. Основна причина вивчення іноземної мови педагогами віком від 61 року – це прагнення долучитись до світових освітніх спільнот, таких як «Партнерство в навчанні», Microsoft, та мати доступ до англійськомовних матеріалів значної кількості освітніх ресурсів таких як освітні платформи, MOOC тощо.

Центр інноваційної освіти займається навчанням педагогів у форматі off-line за особистої участі слухачів та проводить семінари, тренінги, майстер-класи. За період нашого дослідження січень 2018 – березень 2019 року навчання пройшло 1 246 педагогів (86% – жінки та 14% – чоловіки; 13% віком до 40 років, 66% – віком 41-60 років, 21% – старші 61 року). Ми зосередили свою увагу на педагогічних працівниках віком від 61 року та старші – 261 учасник, з яких 215 жінок та 46 чоловіків.

Збором та аналізом даних ми займалися впродовж всього часу нашого дослідження і воно відбувалась на таких етапах: до початку навчання, на етапі формування змісту навчальної програми, після старту першого модуля курсу дистанційного навчання, після завершення першого модуля курсу (тестування), по завершенню курсу та через місяць після завершення курсу.

Дані ми отримали шляхом анкетування (on-line) і опитування слухачів й розробників курсу. Також нами проводилось спостереження за видами діяльності й часом, витраченим учасниками в процесі проходження курсу: кількість входжень на курс протягом дня, протягом тижня, загальна середня кількість днів щоденного навчання, загальна тривалість перегляду ресурсів курсу й загальна тривалість часу витраченого на тестування.

Зібрані дані були зафіксовані онлайн інструментами та не підлягали коригуванню. Результати on-line анкетування були збережені у Google формах, а інші дані фіксувались в Moodle та доступні лише для адміністраторів (<http://competences.com.ua>).

До початку навчання нами було проведено вступне тестування із метою виявлення мотивації й рівня сформованості інформаційно-комунікаційної компетентності учасників. Результатами опитування стали такі:

1) Мотиваційний блок запитань складався з двох частин. Перша частина питань спрямовувалась на виявлення внутрішньої мотивації до навчання, а друга – на бажаний формат навчання. За результатами обробки даних першої частини

запитань виявлено, що всі учасники є вмотивованими для опанування англійською мовою, з них 15% хочуть опанувати мовою, щоб не бути некомпетентними на фоні своїх молодих колег та 85%, щоб мати доступ до англійськомовних освітніх ресурсів та монетизувати набуті знання через приватні консультації. Результати другого блоку свідчать про те, що 94% учасників виявляють бажання проводити навчання у форматах семінару та лекцій; 5% – у форматі практичного майстер-класу із метою відпрацювання практичних навичок на дистанційному курсі; 1% учасників не змогли визначитись із відповіддю.

2) Рівень сформованості ІК-компетентності. Анкета складалася із двох частин: перша частина спрямована на декларування учасників своїх навичок, друга – на їх підтвердження. Всіма учасниками було задекларовано власний рівень ІК-компетентності як «достатній». Наступне запитання було на визначення свого рівня ІК-компетентності за стандартом ЮНЕСКО: 14% визначили «перший», 82% «другий» та 4% – «третій» рівні. Водночас друга частина анкети засвідчила, що практично 87% учасників володіють ІК-компетентністю не вище «першого» рівня, а 13% взагалі не набрали балів навіть до рівня «перший».

Отже, результати вступного опитування учасників свідчать про таке:

➤ достатня мотивація для навчання: потужним внутрішнім мотивом виявилась монетизація власних знань, тому можна констатувати готовність людей похилого віку до опанування іноземною мовою.

➤ при достатній мотивації до процесу навчання та усвідомлення важливості англійської мови у своїй професійній діяльності, фактично всі учасники – 95% відмовлялись від дистанційної форми навчання. Причинами відмови було бажання реально спілкуватися без використання ІКТ, неформальне спілкування учасників та можливість бачити одночасно усіх учасників. На нашу думку, це свідчить про неготовність учасників до «виходу із зони власного комфорту», про декларативний підхід до навчання.

➤ всі учасники перевищили власні очікування щодо свого рівня ІК-компетентності – всі зазначили дещо завищений рівень її сформованості. Варто зазначити, що в Україні із 2007 року для всіх педагогічних працівників обов'язковими є курси підвищення кваліфікації із розвитку ІК-компетентності. Усі учасники нашого опитування мали досвід цих курсів, що свідчить про формальний підхід до них та їхню недостатню ефективність.

Після вступного опитування учасникам було запропоновано пройти навчання у форматі семінару, метою якого було показати інструменти ІКТ, які значно підвищать їх професійну педагогічну майстерність. Зміст семінару був побудований у контексті демонстрації сучасних ІКТ, використання яких було простим та доступним. Наприкінці семінару учасники отримали роздруковані методичні посібники, в яких подано покроковий опис із використання презентованих ІКТ.

Перед тим як формувати змісту дистанційного курсу нами було проведено опитування з метою виявлення основних перешкод для вивчення іноземної мови у дистанційному форматі. Його результати засвідчили:

1) 94% вивчали англійську мову у школі (6% – німецьку), проте ніколи нею не користувались;

2) 26% мали досвід з вивчення англійської мови в дорослому віці (тобто після 30 років), проте не користувались нею повсякденно;

3) 17% намагались вивчити англійську мову за допомогою програмних продуктів: The Distance Learning School ESHKO <https://eshko.ua>, Duolingo <https://www.duolingo.com>, Lingualeo <http://lingualeo.com> тощо, але всі залишилися незадоволеними їх результатом.

Крім того нами було проведено додаткове опитування тих учасників, які же мали досвід з вивчення англійської мови через програмні продукти і з'ясувалось що:

➤ всі учасники опитування засвідчили складний інтерфейс програмних продуктів, занадто багато «різних кнопок» та «різних анімацій»;

➤ всі опитувані засвідчили про те, що вони не бачили загальної картини курсів, та не знали, що мають зробити в певний момент часу аби отримати бажаний результат;

➤ всі опитувані висловили бажання спростити інтерфейс до мінімуму;

➤ всі опитувані висловили бажання максимально приблизити зміст англійської мови до навчальної дисципліни, яку викладає педагог.

Також ми спільно із учасниками семінару сформувавши кінцеву мету проходження даного дистанційного курсу – основний результат навчання на курсах англійської мови для людей похилого віку – це вміння використовувати сучасні ІКТ у повсякденному житті (97% слухачів відзначили це основним результатом). Тобто учасники не ставили собі за мету вивчити англійську мову. Метою було опанування сучасних ІКТ для повсякденного використання; а саме навчання проводилось за дистанційною формою із використанням матеріалів англійською мовою (понад 75%).

Отже, на даному етапі ми вже мали 261 педагогічного працівника віком від 61 року, які виявили бажання й були мотивовані для вивчення англійської мови та виявили готовність її вивчати дистанційно за певних умов.

Для навчання людей похилого віку іноземній мові було обрано партисипативний підхід, основою якого є взаємодія слухачів і викладача для розробки і реалізації спільного вирішення будь-якої конкретної проблеми [16].

Ми спиралися на теоретичні й практичні дослідження [10], які переконували, що найбільш успішною та ефективною формою неформальної освіти людей літнього віку є Університети третього віку, а саме використовували Британську його модель. Британська модель утворилася на базі так званих автономних груп самопомогі, іншими словами лекторами є самі учасники програм. Тому до розробки курсу дистанційного навчання із вивчення

англійської мови нами було долучено волонтерів із числа учасників груп. Вони мали завдання постійно проводити моніторинг створених матеріалів на , зрозумілість, доступність, простоту й легкість у використанні.

Задля створення таких умов, які б забезпечили ефективність вивчення англійської мови людьми літнього віку нами було розроблено курс дистанційного навчання на базі платформи Moodle. Він був розміщений на платформі дистанційного навчання Центру інноваційної освіти – <http://competences.com.ua>.

Зміст даного курсу з вивчення англійської мови був побудований, як зазначалось раніше, на базі партисипативного підходу та складався з таких модулів: «Основи роботи з комп'ютером», «Цифровий стиль життя», «Безпека та конфіденційність», «Програми підвищення продуктивності».

Розроблений інтерфейс курсу – максимально простий, не обтяжений графічними об'єктами й текстовими повідомленнями, а його оформлення – українською мовою.

Курс розроблявся за структурою, яка складалася з: вступної частини, що включає загальні відомості про курс та вступний тест на визначення рівня володіння англійською мовою; модуля 1 «Основи роботи з комп'ютером»; модуля 2 «Цифровий стиль життя»; модуля 3 «Безпека та конфіденційність», модуля 4 «Програми підвищення продуктивності»; підсумкового тесту.

Зміст кожного модуля включає уроки та завдання до кожного уроку, папки з корисними матеріалами для додаткового опрацювання й підсумковий тест до модуля. Щоб перейти до наступного модуля, потрібно пройти підсумковий тест попереднього не менше як 75%.

Нами було виокремлено такі особливості побудови дистанційного курсу, які, на наш погляд, можуть значно полегшити процес опанування іноземною мовою людьми похилого віку:

1) Максимальна простий інтерфейс. Мінімалізм у кількості зображень та текстових повідомлень, кнопках навігації. Навігація повинна бути простою й зрозумілою.

2) Оформлення курсу повинно бути рідною мовою слухача. В нашому випадку – українською.

3) перш ніж починати курс всі учасники мають пройти тест на визначення рівня володіння англійською мовою. При цьому можна використовувати сторонні ресурси за умови переходу на них за гіперпосиланням і відкриття у другому вікні браузера. В іншому випадку учасник має високу ймовірність не зрозуміти як повернутись до курсу після проходження тесту. Базуючись на власному досвіді, радимо створювати власні тести різних типів прямо на платформі, це забезпечить формування журналу оцінок й дозволить відстежувати прогрес учасника. До того ж, навігація за створеними на платформі тестам більш зручніша ніж перехід за гіперпосиланням.

4) беручи до уваги вікові особливості та андрогогічний підхід до розробки й впровадження курсу, на нашу думку, варто кожного учасника забезпечити паперовою версією Інструкції по роботі з курсом. Кожна з таких Інструкцій повинна містити такі відомості як логін і пароль слухача, покрокову інструкцію входу на платформу із зображенням екранів, покрокову інструкцію проходження вступного тестування й уроків.

5) У вступній частині курсу має міститися такі інформація як загальні відомості про курс та робочу програму із детальним описанням даного курсу, його тривалості, умов початку, форм і критеріїв оцінювання та кінцевого результату. Для педагогів старшого віку це є обов'язковим критерієм, який забезпечує загальне розуміння курсу та його мети, умов проходження та кінцевого результату, а також максимально знижує рівень емоційного напруження, яке у такому віці є критичним індикатором успішності навчання. Зміст у вступній частині можна подати рідною мовою учасника.

6) Параметри всіх сторінок курсу повинні відповідати такому критерію – текст має бути шрифтом 14-18, Times New Roman (адже він є найбільше знайомим учасникам). Довжина сторінки донизу не має бути більше ніж 1,5 екрана. В інакшому випадку є ризик, що слухач проскролить сторінку не так пильно. Коли текст сторінки задовгий та не вкладається на одну сторінку – його можливо розбивати на декілька (але не більше 3), наприкінці кожної з якої повинна знаходитись кнопка навігації, на якій великими літерами зазначено «Перейти на наступну сторінку».

7) Теоретичний матеріал кожного з модулів повинен подаватись у форматі «Урок», адже це дозволить не лише полегшити навігацію учаснику, а й оцінити його діяльність. Зміст уроку має складатись із максимум 3 сторінок, але кожна не більше за 1,5 екрани донизу. Кожен з уроків бажано оформляти в одному й тому ж стилі та будувати із текстового матеріалу, зображень, інфографіки й відеоматеріалу. З власного досвіду, радимо використовувати відеоматеріали, які необхідно додавати у вигляді фреймів, а не завантажувати їх у вигляді файлів. Відеоматеріали можна розмістити на YouTube чи інших подібних ресурсах та вставити у сторінку уроку у вигляді фрейму, що дозволить максимально спростити навігацію для учасників і забезпечить можливість не переходити на сторонні ресурси. Також потрібно мінімізувати текстове навантаження, віддаючи перевагу відеоматеріалу (за часом до 5 хвилин) із підкріпленням текстом та інфографікою, яка може узагальнити структуру уроку. Поміж сторінками уроку внизу повинні знаходитись кнопки із зрозумілим повідомлення для навігації такі як «Перейти на наступну сторінку». Остання сторінка уроку повинна містити кнопку навігації «Кінець уроку» і «Повернутись до курсу».

8) На нашу думку, слід використовувати Progress Bar (https://moodle.org/plugins/block_progress), який дозволить візуалізувати прогрес учасника та спростить навігацію по курсу, надасть загальне уявлення про обсяги виконаного матеріалу.

9) Наприкінці кожного уроку радимо давати практичне завдання. Зміст практичного завдання повинен відповідати змісту уроку, а його метою є закріплення пройденого на уроці матеріалу. Не рекомендуємо давати можливість учасникам відповідати на практичні завдання в форматі вкладеного файлу, адже це може ускладнити його виконання людям літнього віку і, в кінці кінців, і зовсім відмовитись від проходження курсу. Процес виконання практичного завдання повинен бути максимально простим і зрозумілим. Рекомендуємо на сторінці практичного завдання (Ресурс «Завдання») подати детальний опис суті завдання, для виконання якого учасник повинен ввести текстове повідомлення на цій самій сторінці. Дуже важливо після формулювання самого завдання ще прописати процес відправки, так наприклад «для відправки завдання на перевірку, будь ласка, введіть свою відповідь у вікні внизу цієї сторінки і натисніть кнопку «Відправити на перевірку».

10) У підсумковому тесті повинно бути не більше 10-15 запитань різних типів. Ми не зазначали кареляції між складністю реагування на відповідь учасника та типом тестового запитання, тому рекомендуємо використовувати всі типи тестових завдань, які є доступні у Moodle.

Наприкінці навчання нами було проведено заключне опитування учасників курсу, результатом якого є таке:

- 96% учасників виконали усі завдання курсу та успішно пройшли підсумковий тест по закінченню курсу з рівнем виконання понад 70%. Лише 3% не завершили навчання;

- всіма учасниками було відзначено значне покращення рівня своєї англійської мови, а також зниження страху читання англомовних онлайн ресурсів, розуміння аудіо й відео матеріалів курсу;

- за результатами заключного тестового контролю маємо такі дані: Starter (Beginner) (A1) – 0%, Elementary (A1-A2) – 75%, Pre-Intermediate (A2-B1) – 25%.

Отже, сучасні тенденції навчання людей літнього віку мають базуватися на основних положеннях андрагогічного підходу, зокрема на таких як врахування індивідуальних особливостей людей похилого віку, навчання повинне відповідати та водночас розвивати освітні потреби таких людей, забезпечувати їхній саморозвиток, а сам освітній процес ґрунтуватися на спільній діяльності тих, хто навчається із тими, хто навчає. Отже, надзвичайно важливими є підготовка педагогічного персоналу (андрагога, фасилітатора, тренера) який професійно займається організацією навчання людей похилого віку; консультує, підвищує мотивацію до навчальної ідіяльності, володіє методологією андрагогічного супроводу самоосвіти у різних напрямках неформальної, інформальної освіти.

Проведені нами дослідження доводять, що здатність людей похилого віку до навчання за певних умов не лише не знижується, а навпаки підвищується. Визначені основні умови такі як подолання стереотипів, пов'язаних із віком людини, врахування вікових особливостей людей літнього віку, позитивна

внутрішня мотивація, відіграють важливу роль в процесі успішного оволодіння іноземною мовою людьми «третього віку».

Перспективою подальших досліджень має стати подальший пошук успішного використання платформ дистанційного навчання щодо іншомовної освіти осіб літнього віку. Вважаємо за доцільне акцентувати увагу дослідників на вікових та психологічних особливостях осіб похилого віку, які істотно впливають на рівень опанування ними ІКТ та безпосередньо на внутрішню мотивацію їх до навчання.

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г. Технологія розробки дистанційного курсу: навч. посіб. Київ: Міленіум, 2008. 324 с.

2. Вікторова Л.В., Лашкул В.А., Тимофеев В.А. Іншомовна підготовка дорослих в контексті глобалізації: колективна монографія. Київ: ЦП "Компринт", 2018. 425 с.

3. Гомеля Н.С. Андрагогічна компетентність викладача в умовах формальної освіти URL: <http://eprints.zu.edu.ua/27789/1/%D0%97%D0%B1%D0%B8%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D1%81%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D1%80%D1%83.pdf>

4. Європейські стандарти пенсійної системи, як визначальні чинники формування соціальної сфери в Україні URL: http://azov-academy.ucoz.org/publ/stati_i_nauchnye_publicacii_articles_science/evropejski_standarti_pensijnoji_sistemi_jak_viznachalni_chinniki_formuvannja_socialnoji_sferi_v_ukrajini_r_p_luckij/1-1-0-112

5. Карманенко В. Стан та перспективи освоєння людьми похилого віку інформаційно-комунікативних технологій URL: <https://tribuna.pl.ua/news/stan-ta-perspektivi-osvojennya-lyudmi-pohilogo-viku-informatsijno-komunikativnih-tehnologij/>

6. Кочарян А.Б. Office 365 – безпечний хмарний сервіс для роботи з електронною поштою в навчальному закладі URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1548/7/Kocharayn_NDLIO.pdf

7. Міністерство соціальної політики України URL: https://drive.google.com/file/d/1Ts8xQIY1ayunKXSQKX1_SU9mk0pAslYM/view?usp=sharing

8. Морзе Н.В., Глазунова О.Г. Положення про електронний навчальний курс. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.

9. Скорик Т.В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів. Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, 2016. №135. С. 232–235.

10. Чаграк Н.І., Угринюк В.М., Гритчук Г.В. Модель освітнього середовища людей похилого віку в контексті безперервної освіти URL: <http://194.44.152.155/elib/local/2348.pdf>

11. Шинкарук В.Д, Вікторова Л.В., Михайліченко М.В. Формування іншомовної комунікативної компетентності дорослих в університетах третього віку засобами інформаційно-комунікаційних технологій: монографія. Київ: ЦП "Компринт", 2018. 212 с.

12. Derek Mulenga, Jr-Shiuan Liang (2008). Motivations for older adults' participation in distance education: A study at the National Open University of Taiwan. *International Journal of Lifelong Education*. №27:3, P. 289–314, DOI: 10.1080/02601370802047791

13. Joyce Neroni, Celeste Meijs, Ruslan Leontjevas, Paul A. Kirschner, Renate H. M. de Groot (2018). Goal Orientation and Academic Performance in Adult Distance Education, *International Review of Research in Open and Distance Learning* 19(2) URL: https://www.researchgate.net/publication/324894696_Goal_Orientation_and_Academic_Performance_in_Adult_Distance_Education

14. Klara Lorenz, Paul P Freddolino, Adelina Comas-Herrera, Martin Knapp, Jacqueline Damant (2017). Technology-based tools and services for people with dementia and carers: Mapping technology onto the dementia care pathway. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1471301217691617>

15. Rahme Uygurer, Hüseyin Uzunboylu (2017). An Investigation of the Digital Teaching Book Compared to Traditional Books in Distance Education of Teacher Education Programs URL: <http://www.ejmste.com/An-Investigation-of-the-Digital-Teaching-Book-Compared-to-Traditional-Books-in-Distance,74187,0,2.html>

16. Viktorova L., Kocharian A., Korotun O. Technologies in foreign language education for the "thirdage" learners. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Vol 63. №1. – P. 22–35. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1940>



**Алексєва Елла,
Пузиревич Катерина**

АКМЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПЕРЕПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Внутрішньодержавні і загальносвітові виклики турбулентного періоду актуалізували завдання повної системної трансформації освіти: перехід від школи механістичного зразка, що мультиплікує відтворення особистості як об'єкта споживання деструктивного цивілізаційного досвіду минулого, до школи гуманістичної, скерованої на реалізацію мети становлення особистості як суб'єкта інноваційних суспільних перетворень майбутнього.

Успіх у реформуванні вітчизняної системи освіти безпосередньо і у першу чергу залежить від готовності освітянського загалу втілювати концептуальні засади нової української школи у практику організації педагогічного процесу.

Для усіх освітянських інституцій: загальноосвітніх шкіл, вищих навчальних педагогічних закладів, наукових установ, органів управління на порядку денному постає питання вироблення механізму підготовки педагогічних працівників нової формації, який передбачає не лише опанування кожним окремим учителем нових програмних вимог та сучасних методів навчання, але й

формування інноваційного педагогічного мислення у фаховому середовищі в цілому.

Акмеологічною проектною лабораторією громадської організації «Творчий союз акмеологів» в ході багаторічного евристичного дослідження було розроблено трансформаційно-стратегічну програму системного перезавантаження шкільної практики з використанням парадигмального підходу на протипагу впровадженню окремих новацій.

Одним з ключових завдань дослідження було вироблення понятійно-сміслових та методично-прикладних засад педагогічної акмеології як академічно формалізованого базису підготовки педагогічних працівників до активної свідомої участі в інноваційних освітніх процесах.

Протягом усього періоду державної незалежності в освітянському середовищі України (на академічному і практичному рівнях) напружувалась методологія трансформації пострадянської уніфікованої, жорстко стандартизованої школи у школу нового покоління – гуманістичну школу, спроможну не тільки створити умови для гармонійного саморозвитку особистості, але й опосередковано сприяти гармонізації навколишнього світу.

В ході експериментально-пошукової роботи з оновлення усіх організаційно-процесуальних аспектів освіти, яка здійснювалася на базі багатьох навчально-виховних закладів різних типів (гімназій, ліцеїв, колегіумів, навчально-виховних комплексів, навчально-реабілітаційних центрів, санаторних та спеціальних шкіл-інтернатів) під керуванням Міністерства освіти за активної участі Національної академії наук України, Національної академії педагогічних наук України (1993-2003 р.р.) було сформовано інноваційну освітню парадигму на базових положеннях педагогіки життєтворчості особистості, яка є феноменом автентичної української просвітницької думки.

У подальшому цю роботу продовжили з власної ініціативи освітяни - ентузіасти (науковці і практики). На теперішній час фундаментально обґрунтована та інтегрально упорядкована життєтворча освітня парадигма акумулює у собі усі прогресивні ідеї та новаторський досвід педагогів-гуманістів минулих часів, інтегрує та системно структурує усе розмаїття науково-практичних напрацювань представників сучасної прогресивної освітянської – спільноти багатьох українських вчених, педагогічних колективів шкіл-лабораторій, окремих ініціативних педагогів.

Педагогіка життєтворчості скерує школу на створення умов для набування учнями особистісних компетенцій щодо власного гармонійного життєздійснення та здійснення гармонійних перетворень у навколишньому світі. У її контексті особистість розглядається як суб'єкт реалізації власної життєвої стратегії. Протягом шкільного навчання в ході розробки життєвих проектів за напрямками «Мое здоров'я», «Мої цінності», «Мій імідж», «Мої перспективи» виформовується особистість вищого рівня самосвідомості, що бере на себе відповідальність за свою долю, долю своїх близьких, своєї країни, всього

людства. При цьому керівна роль педагога полягає, у першу чергу, в актуалізації суб'єктного статусу учнів у різних видах пізнавально-творчої діяльності та інтенсивній мотивації учнів до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення.

На разі, саме через наявність потужних важелів суб'єктно-опосередкованого впливу на особистість, педагогіка життєтворчості постає рушієм інноваційних процесів в освіті, адже вона гарантовано вирішує головне завдання сучасної школи – формування життєвої компетентності учнів, тобто їхньої здатності: наперед прораховувати ефективність своїх дій та вчинків, проводити рефлексію щодо обґрунтованості обрання тих чи інших ресурсів та оптимальності затрачених зусиль для досягнення поставленої мети; розв'язувати проблеми будь-якої складності в усіх сферах життєдіяльності шляхом їх переведення у творче завдання; досягати життєвого успіху не зважаючи на внутрішні обмеження та зовнішні перешкоди; свідомо просуватися по шляху набування особистісної зрілості.

Численні приклади впровадження новаторських ідей педагогіки життєтворчості навчальними закладами різних типів у різних регіонах України (від Івано-Франківської до Луганської областей) свідчать, що саме ця парадигмально утворююча педагогічна теорія і практика може слугувати надійним ідеологічним орієнтиром та методологічним ресурсом для вирішення стратегічних завдань кардинального реформування системи шкільної освіти, виведення вітчизняної освіти на справжні інноваційні рубежі подальшого розвитку.

Повна відповідність гуманоцентричних компетентоформуючих параметрів життєтворчої освітньої парадигми прогностичному вектору нової освітньої політики держави є вагомим аргументом на користь її обрання в якості системомодельючої платформи створення школи нового покоління, яка задовольнить потребу суспільства у випускниках нової формації, не лише здатних адаптуватись до складних динамічно нестабільних умов сучасної епохи, але й таких, що матимуть широкий особистісний діапазон можливостей, неординарне креативне мислення, активну життєву позицію і високий рівень громадянської відповідальності.

Особистісно орієнтованими компетентнісними засадами життєтворчої освітньої парадигми передбачено повне системне перезавантаження шкільної практики: змістово-технологічного забезпечення педагогічного процесу; підходів щодо розвитку дитячої обдарованості та освітньої інклюзії; повну зміну моніторингових критеріїв якості освіти; повну зміну програмного контенту та процесуальної схеми підготовки педагогічних кадрів.

Для вирішення питання парадигмально відповідного кадрового забезпечення інноваційного педагогічного процесу було обрано акмеологію, порівняно нову, але вже досить поширену в Україні, комплексну галузь людинознавчого циклу про шляхи просування особистості до вершини розквіту

творчого потенціалу, ефективні способи досягнення соціального успіху та максимальної досконалості за усіма напрямками життєдіяльності.

Понятійно-смісловий контент акмеології повністю збігається з ідеологічними засадами психології і педагогіки життєтворчості і може бути використаний як науково-позиціоноване підґрунтя для парадигмальної перебудови інституту освіти та виведення його на нові рубежі розвитку, зажадані часом.

Збагачення понятійно-сміслового та методично-прикладного аспектів акмеології просторово-сінергічними підходами та фасилітаційним інструментарієм психології та педагогіки життєтворчості дозволяє сформувати її практико-орієнтований галузевий напрямок – педагогічну акмеологію.

Педагогічна акмеологія покликана кардинально переорієнтувати увагу учителя з навчально-виховного процесу як такого на процес особистісного саморозвитку дитини, становлення гармонійної особистості, здатної до самовдосконалення та вдосконалення навколишнього світу.

У світлі життєтворчої освітньої парадигми завдання педагогічної акмеології – скерувати учня на найвищий рівень розвитку розумово-творчих здібностей щодо самоактуалізації в усіх сферах гармонійного життєздійснення:

«Я – людина», «Я – громадянин», «Я – індивідуальність», «Я – новатор».

Винайдення інноваційних підходів щодо розвитку здатності особистості до свідомого творення свого життєвого шляху відкриває горизонти для більш глибокого розуміння періоду дитинства як простору повноцінного життєздійснення особистості, а не лише як її підготовки до дорослого життя.

Завдяки такому уточненому розумінню з'являється можливість вивести акмеологію за рамки традиційної трактовки як науки, яка вивчає закономірності розвитку людини на етапі зрілості, і визначити предметом її розгляду механізми формування життєтворчого потенціалу особистості на усіх етапах її становлення.

Обрання акмеологічних концептуальних орієнтирів перебудови вищої педагогічної освіти сприятиме впровадженню інноваційних технологій актуалізації креативного потенціалу студентів, скеруванню майбутніх педагогів на досягнення вищого ступеня професіоналізму, набуття високого рівня фахової компетентності та розвиток педагогічної майстерності.

Теоретико-методологічні засади педагогічної акмеології (у контексті інноваційної освітньої парадигми)

- Концептуально-ідеологічний концентр:

гуманоцентричний понятійно-смісловий контент психології і педагогіки життєтворчості особистості

(- уявлення про освіту як здобуття людиною проєкційно дієвих компетенцій для свідомого творення свого життя, поступального просування учня до вершини особистісної зрілості з виходом на сформовану здатність особистості до гармонійного саморозвитку)

- Оригінально-автентичний концентр:

- ретроспективний аналітико-тематичний зріз вітчизняної просвітницької думки та експериментально-пошукових надбань української освітянської спільноти пострадянського періоду

- (- витoki людиновимірних компетентоформуючих ідей: козацька педагогіка, гуманістичні погляди Григорія Сковороди, Костянтина Ушинського, Софії Русової, подвижницька діяльність Якова Чепіги, Модеста Корфа, світоглядна концепція Памфіла Юркевича, унікальний педагогічний досвід Антона Макаренка, Василя Сухомлинського тощо;

- здобутки формуючих експериментів Всеукраїнського та місцевого рівнів із запровадження у шкільну практику інноваційних засад педагогіки життєтворчості особистості, зокрема, реабілітаційної педагогіки та інклюзивної освіти).

- Актуально-прогностичний концентр:

- життєтворча освітня стратегія нового тисячоліття

- (- інноваційний курс державотворення «Від гармонійної особистості до гармонійного суспільства»: досягнення вищого ступеня розквіту суспільства через досягнення вищих показників сформованості пізнавально-творчого потенціалу особистості).

- Функціонально-пропедевтичний концентр:

- проекування компетентоформуючого освітнього простору із застосуванням науково-евристичного апарату педагогічної системотехніки

- (- системомодельючий метод визначення змісту освітньої діяльності – метод дискретної тетратомізації;

- системомодельючий принцип міжособистісної взаємодії учасників освітньої діяльності – принцип суб'єктної актуалізації;

- системомодельючий канон гарантованої успішності освітньої діяльності – канон імманентної диференціації;

- системомодельючий механізм педагогічного керівництва освітньою діяльністю – механізм проектно-самоорганізації).

- Орієнтовний комплекс організаційно-управлінських заходів із запровадження інноваційних підходів у практику підготовки педагогічних кадрів

- I. Вища педагогічна освіта

- Включення до програми підготовки педагогічних працівників усіх спеціальностей компетентоформуючого інтегрованого освітнього циклу «Педагогічна акмеологія»: педагогічна ноосферологія, педагогічна онтопсихологія, педагогічна реабілітологія, педагогічна консалтологія

- Організація освітньої діяльності студентів за проектно-модульною технологією, заснованою на проективно-рефлексивному механізмі особистісної самоорганізації

- Організація студентського волонтерського руху як інноваційної форми виробничої практики студентів педагогічних спеціальностей

- Створення вищими педагогічними навчальними закладами спільно із загальноосвітніми навчальними закладами експериментальних педагогічних майданчиків і залучення студентів до науково-дослідної роботи з апробації інноваційних підходів в організації навчально-виховного процесу

II. Перепідготовка педагогічних кадрів:

- Тренінгова експрес-програма перепідготовки педагогічних кадрів за напрямком «Педагогічна акмеологія»: акмепроекція «Педагогіка нового тисячоліття», акменаратив «Мистецтво творення життя», акмекомпендіум «Архітектоніка освітньої трансформації», акмемайстерня «Антологія новаторських ініціатив» (очні, очно-дистанційні, онлайн курси)

- Стажування в експериментальних навчальних закладах

Успішна апробація інноваційних теоретико-методологічних підходів в ході експериментально-дослідної роботи (зокрема у викладацькій діяльності, організації курсової перепідготовки фахівців, тренінгових очних і онлайн програм) дає підстави вважати, що педагогічна акмеологія у часовому вимірі майбутнього слугуватиме вирішенню одного із магістральних завдань освіти нової цивілізаційної епохи – забезпечення потреби у новій генерації педагогічних кадрів, педагогів нової формації, спроможних запроваджувати інноваційну гуманістичну освітню парадигму у практику життєдіяльності загальноосвітньої школи, здатних здійснювати ефективний психолого-педагогічний супровід особистості на шляху до опанування мистецтва життя.

Результати науково-евристичного дослідження з розробки гуманістичної компетентоформуючої освітньої парадигми нового тисячоліття відображені у системному освітньо-гуманітарному проекті «Нова генерація – нова Україна»: викладені акмеологічні життєтворчі засади кардинального оновлення системи освіти взагалі та професійної підготовки педагогічних працівників зокрема.

● Інноваційні орієнтири системної освітньої трансформації:

- державотворча гармонізуюча місія школи нового покоління

- інноваційні парадигмальні засади освіти майбутнього

- системотехніка проектування, апробації, запровадження у життя та розвитку інноваційної освітньої системи у контексті світових трансформаційних процесів

- рекомендації щодо організації експериментально-дослідної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах та орієнтовна програма формуючого експерименту зі створення діючої моделі школи життєтворчості як освітнього феномену світового рівня

● Моделювання інноваційного компетентоформуючого педагогічного процесу:

- порівняльна характеристика традиційної та інноваційної освітніх систем

- методологія визначення гуманоцентричних освітніх параметрів

- альтернативна змістово-технологічна версія педагогічного процесу (орієнтовний зміст модульно-інтегрованих освітніх циклів; проєктивно-рефлексивна технологія навчальної самоорганізації; комплексна виховна програма «Життєтворчий марафон»

- модель школи нового покоління – школи мистецтва життя для учнів та професійної майстерності для вчителів

- Інноваційний ракурс інклюзивної освіти:

- обґрунтування реабілітаційного вектору перспективної національної освітньої політики; науково-методологічні аспекти реабілітаційної педагогіки

- парадигмально-інноваційна сутність особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу (методологія проєктування індивідуалізованих освітніх траєкторій в умовах реальної шкільної практики)

- організаційно-методологічні заходи зі створення школи нового покоління, дружньої до дитини з особливими освітніми потребами (конструктивна візія розв'язання амбівалентних протиріч освітньої інклюзії та подолання бар'єрів на шляху освітньо-інтеграційних процесів)

- концепція актуалізації потенційної обдарованості дитини з особливими освітніми потребами засобами життєтворчого освітнього простору

- Інноваційні підходи в організації фахової педагогічної освіти:

- евристична модель професійної компетентності педагога нової формації

- проєктна пропозиція щодо змісту педагогічної акмеології як науково-навчальної дисципліни

- проєктно-модульна технологія організації освітньої діяльності студентів

- програма тренінгових експрес-курсів за напрямком «Педагогічна акмеологія».

Для подальшої реалізації парадигмально інноваційних ідей передбачено:

1. Розробити консалтинговий комплекс заходів з переведення діяльності загальноосвітніх закладів у режим інноваційного розвитку відповідно до завдань: переорієнтація педагогічного мислення на інноваційні парадигмальні засади; мінімізація ризику психологічного опору, пов'язаного з професійним консерватизмом; актуалізація творчого потенціалу педагогів у вирішенні проблематики перехідного транссистемного періоду; мотивація на досягнення вищого ступеня педагогічної компетентності та розвитку професійної майстерності.

2. Розробити методологію науково-методичного супроводу інноваційної педагогічної діяльності.

3. Започаткувати створення електронної енциклопедії інноваційної педагогіки.

4. Упорядкувати передовий педагогічний досвід системного запровадження інноваційної освітньої парадигми у практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Список використаних джерел

1. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (Рішення Колегії МОН 27.10.2016).
2. Школа життєтворчості особистості: науково-методичний збірник./Ред.. кол.: В.М. Доній, Г.М.Несен, І.Г. Єрмаков (науковий ред.) та ін. – К.:ІСДО,1995.
3. Психологія і педагогіка життєтворчості: навчально-метод. посібник./ В.М. Доній (голова), Г.М.Несен (Заст. голови), І.Г. Єрмаков (науковий ред.) та ін. – К.: 1996.
4. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К., 1997
5. Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття: наук.-метод. збірник / Ред. рада В.М. Доній, Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1998.
6. Життєві кризи особистості: наук.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. – К.: УЗМН, 1998
7. Імідж школи на порозі ХХІ століття: Практико зорієнтований посібник. – К.,1999.
8. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посібник. / За ред. Г.С. Сизоненко – П27 К.: Гопак, 2000.
9. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник. / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. – К.: Контекст, 2000.
10. Сучасні інновації в реабілітаційній педагогіці (з досвіду роботи Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру м. Запоріжжя). – Запоріжжя: Прем'єр, 2002.
11. Искусство жизнетворчества: Сохань Л.И. / Киев: Издательский дом Дмитрия Бурого, 2010.
12. Развитие детской одаренности: моделирование инновационного педагогического процесса общеобразовательной школы: Пузыревич Е., Пузыревич О. / Издательский дом LAP LAMBERT Academic Publishing , 2015
13. Компетентнісні і наративні засади навчання та виховання в гімназії: Практично зорієнтований збірник/[ред..рада: І.Г. Єрмаков, Н.В. Чепелева, Т.В. Мельник, С.Й. Боброва, С.М. Мартиновець]. К., 2016.
14. Життєтворчі компетенції особистості: І.Г. Єрмаков, Д.О. Пузіков/ Педагогічні науки та освіта/ Випуск 1, 2007
15. Розвиток теорії і практики педагогіки життєтворчості особистості у вітчизняній освіті (друга половина ХХ – початок ХХІ століття: Маврін Віталій/ Дисертаційне дослідження. 2018.

16. Педагогічна акмеологія як інноваційна методологічна платформа підготовки фахівців нової формації: Алексеева Е./ Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів: наукові досягнення і перспективи: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 2015.

17. Освіта для турбулентного світу: Микола Скиба/ Український інститут майбутнього, 2017.

18. Як реально створити нову українську школу за 2-3 роки. Акмеологічна проектна лабораторія життєтворчості особистості: Пузиревич К. / «Педагогічна майстерня» №3 2018, ВГ «Основа»

19. Проективно-рефлексивна технологія навчальної самоорганізації: Пузиревич К. / «Педагогічна майстерня» №4 2018, ВГ «Основа»

20. Порівняльна характеристика традиційного та інноваційного педагогічних процесів: Пузиревич К. / «Педагогічна майстерня» №5 2018, ВГ «Основа».

21. Візуалізація інноваційної освітньої ідеї. Як я працювала у незвичайній школі: Пузиревич К. / «Педагогічна майстерня» №6 2018, ВГ «Основа».



Сагач Оксана

КРИТЕРІАЛЬНІ ПОКАЗНИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні, в умовах модернізації української освіти, концепція неперервності стає невід'ємним її атрибутом. Її зміст полягає у необхідності постійного оновлення, вдосконалення та розвитку впродовж усього життя у постійному професійному розвитку. Сучасний вчитель має не просто транслювати учням знання та досвід, а, у першу чергу, бути здатним до системного сприйняття педагогічної реальності та дії у ній, до проектування, конструювання, творчого характеру викладання, до вільної орієнтації у предметній області, має бути творцем, дослідником здатним до аналізу, спостереження, знаходження аналогій, узагальнення, корегування педагогічних прийомів або засобів. Визначальною умовою неперервного професійного зростання педагога є динамічність цього процесу, що проявляється через використання передового світового досвіду, досвіду педагогів-новаторів і професійного досвіду колег, у постійному пошуку, прагненні корегувати власну професійну діяльність, у розробці власних технологій та методик викладання, навчальних програм або їх адаптації, бажанні вносити інноваційні компоненти у педагогічний процес.

Процес професійного зростання вчителя у системі неперервної освіти є

цілісним, системно організованим, таким який підпорядковується логіці неперервної педагогічної освіти. Такий підхід дозволяє виділити етапи названого процесу: етап професійного самовизначення та розвитку під час навчання у ЗВО, який по суті визначає подальшу професійну діяльність та розвиток вчителя; етап професійного вдосконалення та професійного зростання під час постпрофесійної підготовки у ході підвищення кваліфікації, який триває впродовж усього професійного життя людини.

З першим етапом тісно пов'язана та передуює йому професійна орієнтація на педагогічну професію. Саме професійна орієнтація дозволяє усвідомити педагогічну дійсність та себе як її суб'єкта, передбачає оволодіння інформацією щодо педагогічної професії та покладає початок активного розвитку [2, С. 71–88]. Уже у її процесі розкривається взаємозв'язок розвитку особистості, з позиції її подальшої професійної реалізації, та інтересів і потреб суспільної практики; набуває розвитку здібність до неперервної освіти [20, С. 51–60].

На етапі навчання у ЗВО майбутній педагог виступає не тільки як об'єкт цілеспрямовано організованого впливу, а й як суб'єкт неперервної освіти. Для цього етапу характерні творча активність щодо засвоєння освітньої програми та власного розвитку. Його метою стає формування у студентів загальної основи щодо майбутньої педагогічної діяльності, вміння вирішувати педагогічні завдання, які пов'язані з особистісним та професійним зростанням. Цьому сприяє взаємозв'язок дидактичної, виховної та науково-дослідної підсистем, кожна з яких відповідає певному виду педагогічної діяльності. Загалом, вища педагогічна освіта має задовольнити потреби особистості у інтелектуальному та культурному розвитку.

На етапі навчання у ЗВО відбувається: активізація процесу самопізнання майбутнього вчителя, яке є вихідною складовою неперервного професійного зростання; розкриття та поглиблення специфіки педагогічної професії, тих вимог які постають перед сучасним вчителем; формування усвідомленого ставлення до педагогічної діяльності. В його основу покладені: оволодіння знаннями, вміннями, навичками щодо обраної професії; розвиток особистісних та професійних якостей які забезпечують готовність до професійної діяльності; розвиток потреби щодо вивчення та засвоєння теорії та практики професійної діяльності; формування позитивного ставлення до обраної професії; усвідомлення власних особистісних інтелектуальних та творчих можливостей, що стимулюють майбутнього педагога до подальшого розвитку.

Названі етапи поєднані у єдине ціле орієнтацією на динамічний розвиток педагога. Не зважаючи на умовний розподіл, виділення етапів та їх змістовна характеристика дозволяє дослідити складові цілісного процесу професійного зростання педагога у системі неперервної освіти.

Ефективність процесу професійного зростання вчителів визначається багатьма критеріями серед яких: мотивація як сукупність умов, що спонукають людину здійснювати певні вчинки, які сприяють її розвитку; рефлексія яка

відбиває професійний та життєвий досвід та слугує основою для ідентифікації власної та чужої діяльності, особистісних характеристик зі сформованими професійними образами і зовнішніми вимогами.

Дослідженню мотивації присвячена значна кількість робіт. Витоки сучасних теорій мотивації слід шукати у роботах Давньогрецьких та Давньоримських мислителів – Аристотеля, Геракліта, Лукреція, Платона, Сократа, які вважали потребу основоположною рушійною силою активності людини. Саме ця сила на їх думку визначала бажання людини, її внутрішні потреби, прагнення. Їх праці стали основою потребнісних теорій мотивації, які у XVIII ст. отримали розвиток у трудах французьких мислителів К. Гельвеція, П. Гольбаха, Е. Кондільяка. Ці теорії, поряд з іншими мотиваційними теоріями, продовжують розвиватись у сучасних наукових дослідженнях.

Першими, власне мотиваційними, теоріями вважаються ті які виникли у XVII – XVIII ст. Серед них можна назвати наступні: теорія прийняття рішень та теорія автомата. Перша, заснована на раціоналістичній основі, трактувала поведінку людини, друга – виходила з позицій ірраціоналізму. Починаючи з 20-х рр. XX ст. розробляються теорії мотивації, що стосуються тільки людини, авторами яких стали К. Левін, Г. Олпорт, Г. Мюррей. Останній виділив потреби, що виникають як результат навчання та виховання або психогенні – вторинні. До цих потреб він відніс потреби досягнення успіху, агресії, протидії, незалежності, захисту, домінування, уникнення невдач, шкідливих впливів [22, С. 12]. Теорії мотивації, що з'явилися у XX ст., продовжують існувати і сьогодні, збагатившись та зазнавши змін.

Можна виділити значну кількість напрямків щодо вивчення означеної проблематики, таких як: теорії представників біхевіоризму, які основані на визначенні мотивації як здатності організму реагувати на стимуляцію ззовні; теорії потреби, що базуються на виділенні потреби як фактора спонукання особистісної активності; теорії представників когнітивного спрямування, які основані на переконанні про те, що знання спрямовують свідомість індивіда, його поведінку, думки, уявлення щодо подій зовнішнього світу; психоаналітичні концепції у дослідженнях мотивації, засновані на уявленні про те, що несвідомі потяги є визначальними факторами поведінки людини; динамічні теорії мотивації, які основні на уявленні про те, що на мотиваційну поведінку особистості впливає не тільки зовнішнє оточення, а її плани, мета та прагнення щодо їх досягнення. Серед представників цих напрямів слід згадати К. Левіна, Ж. Нюттена, Г. Олпорта, Дж. Аткинсона, Г. Холла, К. Мадсена, А. Маслоу, Х. Хекхаузена, Р. Вудвордса [16].

Наявність мотивації до професійного розвитку є однією з важливих якостей педагогічного працівника, але сформувавши мотивацію щодо професійного зростання та розвитку у процесі неперервної освіти, за короткий час, неможливо. Мотивація будь-якої діяльності є сукупністю мотивів. Будь-яка діяльність, у тому числі і навчально-пізнавальна та професійна, спонукається

одночасно низкою мотивів, що ієрархічно пов'язані один з одним. Сам термін «мотив», у багатьох теоретичних підходах, трактується як: усвідомлення суб'єктом мети його дії; потяги, що є неусвідомленими, ті якими зумовлюються зовнішні прояви поведінки; зовнішні щодо суб'єкта стимули [7]. Поняття мотив, мотивація навчальна та професійна складаються з уявленнями про потреби, цілі, інтереси, стимули людини.

Основою щодо вивчення мотивації до професійного зростання є розгляд мотивації навчальної діяльності майбутніх педагогів. Досліджуючи мотивацію навчальної діяльності необхідно відокремлювати мотиви отримання освіти і вибору спеціальності, які є мотивами вступу до ЗВО, від власне навчання. Єдиної класифікації мотивів щодо вибору професії не існує. Одні дослідники розглядають загальну мотивацію, науково-пізнавальні мотиви, мотиви романтизму професії або суспільної значимості. Інші виділяють мотиви усвідомлення перспективності щодо обраної професії, впливу родичів або близьких, бажання бути корисним, навчальних інтересів. Деякі вчені виділяють такі групи мотивів як: мотиви психологічного характеру, зовнішніх ознак професії, суспільної користі, мотиви наслідування, цікавість щодо самої професії.

Професійний вибір, на думку А. Реана, є таким який перетворює мотиваційну сферу молоді людини, оскільки вимагає прийняття рішень, які вплинуть на подальший її життєвий шлях [13]. Мотивація, на етапі професійного вибору, має визначальне значення щодо процесу професійного самовизначення. Є. Павлютенков наголошує на тому, що вибір професії може бути свідомим тільки у тому випадку, коли він є глибоко мотивованим, коли випускники адекватно оцінюють власні психофізіологічні можливості і зміст обраної професії, усвідомлюють її суспільну значущість.

Вибір професії впливає з орієнтації на ту систему цінностей, яка є у майбутнього студента, бажання реалізації власних здібностей, цікавості до професії, у тому числі і педагога, з огляду на батьківські настанови або практичні міркування. Загалом, визначальними факторами тут стають соціальні, пізнавальні, особистісні мотиви. Умови навчання у ЗВО також можуть відігравати важливу роль. У виборі професії особа, не останньою чергою, мотивується сформованістю у неї ієрархічної структури потреб. Як правило, професія обирається залежно від тієї потреби яка переважає, а саме: повага оточення, безпека, матеріальне благополуччя, самоактуалізація [1].

Процес оволодіння педагогічною професією та осмислення професійної діяльності є найбільш складним у мотиваційній структурі. Навчальна мотивація у ЗВО розвивається безпосередньо у процесі навчально-пізнавальної діяльності майбутнього педагога та може як посилити так і послабити первинні установки щодо навчання. У процесі навчання у студента виникають, пов'язані з навчанням, життєві цілі та сенсоутворюючі мотиви, що були відсутні раніше. Однак, установка щодо активного навчання виникає тільки тоді, коли до нього

спонукає особистісний пізнавальний інтерес, а не зовнішній щодо навчальної діяльності, «мотив-стимул».

На думку С. Рубінштейна, навчання є своєрідним похідним видом діяльності. Основною його метою є підготовка до діяльності. Навчальну мотивацію дослідник визначав як такий вид активності, що обумовлюється специфікою самої навчальної діяльності. На його думку цей вид діяльності, за своїми загальними установками, співпадає з діяльністю трудовою, але те, що в останній є і засобом і способом, у професійному навчанні є метою. Отже, С. Рубінштейн зауважує на тому, що для навчальної мотивації характерним є зміщення мети, яке призводить до зміни мотивації. У структурі навчальної мотивації, в якості основного мотиву, висуває пізнавальний інтерес [14, С. 500–501].

А. Поляков, у ході аналізу педагогічних умов мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти, розглядає систему мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх педагогів та виділяє основоположні критерії класифікації спонукань, що до неї належать. До таких критеріїв належать: модальність – позитивна та негативна; спрямованість – професійна, пізнавальна, соціальна, самовдосконалення; джерело виникнення – внутрішнє або зовнішнє щодо навчальної діяльності; орієнтація на перспективу – безпосередньо-спонукаючі або перспективні мотиви. Провідними мотивами дослідник вважає ті, що спрямовують студента на розвиток мотивації до подальшого професійного зростання, що є неперервним, тобто перспективні. Оптимальною структурою навчальної мотивації називає таку за якої переважають мотиви позитивної модальності; збалансовані пізнавальні, професійні, соціальні мотиви та мотиви самовдосконалення [14, С. 34–45].

Поряд з пізнавальними мотивами досить високою повинна бути й професійна спрямованість особи, яка виявляється у високій значущості професійних мотивів. Важливим моментом формування професійної спрямованості є педагогічна практика, яка моделює реальні умови професійної діяльності. Її вплив на професійний розвиток особи тим більший чим ретельнішою та професійнішою є теоретична підготовка. Навички та вміння використання отриманих у процесі теоретичного навчання знань, формуються саме у процесі різнобічних завдань, які виконуються під час проходження педагогічної практики. Отже, навчальна та суспільна діяльність майбутнього педагога відбувається в умовах реальної професійної діяльності, де студенти набувають професійного досвіду, мають можливість зрозуміти позитивні сторони та недоліки власної професійної підготовки. Загалом, моделювання професійної діяльності є важливим чинником професійного зростання студента.

Пізнавальна мотивація багато у чому підпорядковується професійній. Таким чином, наявність професійних мотивів, як і пізнавальних, має характеризувати успішного студента. Зміст професійної мотивації майбутнього

педагога полягає у досягненні визначеного рівня педагогічної майстерності та усвідомлення значимості обраної професії [5, С. 222–227; 17].

Слід зауважити, що професійна мотивація особистості основана, в першу чергу, на тій професійній підготовці, яку вона отримує у ЗВО. Виконання навчальних завдань є основою через яку задовольняються потреби та інтереси, що спонукають студента до вивчення майбутньої професійної діяльності. Сукупність цих потреб та інтересів складає базу професійної підготовки майбутнього педагога. Такі потреби як, надбання основи для власного вдосконалення та професійного розвитку, підвищення власної професійності, направляють особистість у процесі освоєння професії педагога [17].

Різновидом професійної мотивації є мотивація педагогічної діяльності або педагогічна мотивація яка властива педагогові як суб'єкту педагогічної діяльності. До функцій мотивації належать спрямовуюча, регулююча та спонукаюча. Значущими її компонентами є професійне покликання, потреба у праці за обраною професією, ціннісні орієнтації самої діяльності, її мотиви, цілі і сенс, установки та готовність до праці, спрямованість та задоволеність діяльністю [9, С. 67-72].

На думку О. Леонтьєва мотивація педагогічної діяльності підпорядковується правилу «зсуву» мотиву на ціль, коли, з часом, ціль для здійснення якої існували свої мотиви, сама стає мотивом. У висококваліфікованого вчителя ціль, у процесі професійної діяльності, зсувається на майбутнє та програмує розвиток його особистості. Загалом, професійна діяльність педагога є полімотивованою, адже він може працювати заради задоволення моральних стимулів, разом із тим задовольняючи матеріальні потреби [21, С. 56-59]. І. Зимня співвідносить мотиви престижу, високої оплати праці, кар'єрного росту, які є зовнішніми, з внутрішніми мотивами особистісного та професійного росту.

У педагогічній діяльності можна виділяти кілька етапів для кожного з яких характерний певний мотиваційний комплекс: на етапі вибору професії виникають професійні очікування; на етапі навчання у ЗВО відбувається адаптація щодо майбутньої професійної ролі; у процесі оволодіння професійними навичками виникають мотиви самореалізації у педагогічній діяльності; на етапі найвищого розквіту укріплюються мотиви педагогічної творчості та розвитку [10, С. 76].

Неперервність професійного розвитку є необхідною, щодо набуття особистісного та професійного досвіду педагога, умовою. Іноземні автори для визначення трудової діяльності використовують поняття «професійний цикл». Г. Крайг характеризує професійний цикл вказує, що починається він з роздумів над майбутнім, які ведуть до вибору професії, трудової діяльності та закінчується пенсією. З віковими стадіями розвитку людини названі етапи співвідносить Д. Сьюпер. Дослідник виділяє наступні етапи професійного циклу: зростання – від народження до 14 років; дослідження – від 15 до 24 років;

зміцнення кар'єри – від 25 до 44 років; збереження досягнутого – від 45 до 64 років; період спаду – після 65 років [8, С. 713–716].

І. Зязюн вказує на те, що найвищим рівнем педагогічної діяльності є педагогічна майстерність, та визначає її як стійку систему операцій та дій, які є осмисленими теоретично та виправданими на практиці, як такий комплекс особистісних властивостей, завдяки якому забезпечується високий рівень самостійної організованої професійної діяльності, в основі якої лежить рефлексія [3, С. 13–14].

Поняття «рефлексія» тлумачиться як роздуми, самоспостереження, самопізнання; форма теоретичної діяльності людини, яка спрямовується на осмислення власних дій. Рефлексія є обов'язковою умовою інтелектуального, естетичного, морального вдосконалення людини. Її можна визначати як спосіб логічного збагачення пізнавальної діяльності. Видами рефлексії є: елементарна, наукова, філософська. Елементарна полягає у аналізі знань та вчинків, у роздумах над їх значенням. Наукова – у аналізі та критиці теоретичного знання і методів, що властиві кожній конкретній галузі знань. Філософська – в усвідомленні граничних основ буття та мислення. Ще І. Фіхте дійшов висновку про те, що механізм виведення знань полягає у самосвідомості або рефлексії. Саме ця думка визначила як роль рефлексії в освіті так і спосіб набуття рефлексивного знання у науковій, пізнавальній та практичній діяльності [4, С. 321].

Рефлексія складається з таких процесів як розуміння себе, самооцінка та самоінтерпретація, а також розуміння, оцінка та інтерпретація інших. Це той механізм завдяки якому вчитель здатний організовувати взаємодію у навчальному процесі, рефлексивне керування яким здійснюється за допомогою рефлексивних дій – сумнівів, гіпотез, питань до себе, уточнень, пошуку причинно-наслідкових зв'язків та полягає у його регулюванні. Саме за допомогою рефлексивного керування педагогічним процесом здійснюється зворотній зв'язок, отримання зворотної інформації щодо перебігу процесу.

Рефлексія відбивається у ставленні особи до своєї діяльності, сприяє її глибшому розумінню, аналізу та професійному розвитку. Л. Носко, розглядаючи методологію поняття рефлексія як психолого-педагогічної категорії, визначає рефлексію професійної діяльності як таку, яка полягає у фіксації рівня професійного зростання фахівця, вмінні аналізувати свою професійну діяльність та розвивати здатність до виявлення прогалин у ній та її модифікації [19]. Педагогічна рефлексія полягає у осмисленні та здатності до перетворення власних особистісних якостей та діяльності. У першу чергу це здатність побачити та об'єктивно оцінити себе у власній професійній діяльності, базуючись на аналізі прорахунків та помилок, це вміння брати відповідальність за свої дії та рішення та визнавати право на помилки.

Рефлексія може бути пов'язаною з діяльністю колег або батьків, коли вчитель реалізується як фахівець з тієї чи іншої дисципліни, класний керівник,

він реалізує свій власний досвід, використовуючи різні джерела інформації. Рефлексія відбиває і такий компонент професійної діяльності як оціночний, тобто є такою яка пов'язана з діяльністю учнів, а рефлексивними є такі взаємини за яких вчитель осмислює способи діяльності у кожній конкретній ситуації. Слід зауважити, що здатність спрямовувати діяльність учнів ґрунтується на розвитку особистісних, професійно необхідних якостей, які обумовлені вимогами професійної діяльності педагога, ефективність якої досягається тільки у випадку коли сам вчитель прагне до цього [11, С. 45–55].

Педагогічна рефлексія, як фактор розвитку професіоналізму вчителя, проявляється через його здатність до неперервного як особистісного так і професійно-педагогічного зростання та ґрунтується на прагненні до вільного вибору змістовної складової педагогічної діяльності, пошуці способів її розширення. Педагогічна рефлексія виконує такі функції як мотиваційна, проектувальна, організаційна, комунікаційна, корекційна. Мотиваційна функція визначає спрямованість на результат діяльності. Проектувальна – спрямована на проектування педагогічної діяльності. Організаційна – полягає у організації ефективних способів взаємодії. Комунікаційна є тією умовою щодо спілкування учасників педагогічного процесу, яка дозволяє оцінити себе з точки зору інших. Корекційна – направлена на зміни у педагогічній діяльності [6].

О. Мирошник, здійснюючи онтологічний аналіз психологічної природи рефлексії, визначає наступні її функції: «...інтеграція численних суб'єктивних, власних та і з позиції іншого, презентацій структурних складових педагогічної взаємодії в свідомості учителя; породження смислу та усвідомлення значень в організації вчителем професійної дії; контроль за процесуально-психічним забезпеченням професійної діяльності в рамках конкретної педагогічної ситуації; регуляція педагогічної дії з врахуванням усвідомлюваних меж власного «Я» та «Я» особистості учня; творча зміна смислових утворень особистості, що забезпечують професійний розвиток вчителя у напрямку соціально-значущих функцій педагога». Дослідниця наголошує, що рефлексія може існувати як у діях які відбуваються у поточному моменті, так і осмисленні дій які вже відбулись або тих які заплановані [12].

М. Марусинець, досліджуючи рефлексивний аспект професійно-педагогічної діяльності зауважує, що рефлексія, є тим способом діяльності, вчителя який надає йому можливість професійно розвиватись, коригувати свою поведінку та діяльність, адже більшістю дослідників вона трактується як здатність бачити себе очима учня, осмислювати свій професійний досвід. Дослідниця вказує на те, що складовими рефлексії є такі підсистеми як: сукупність уявлень щодо особливостей ефективної професійної діяльності; сукупність уявлень фахівця щодо себе як суб'єкта професійної діяльності, наявність і сформованість професійно важливих якостей, знаходження способів їх розвитку. Щодо першої підсистеми то тут рефлексія є тим механізмом завдяки якому педагог усвідомлює свої професійні успіхи та невдачі, може

перебудувати власні дії, прогнозувати їх ймовірні перетворення. Щодо другої – рефлексія надає вчителю можливість об'єктивно оцінити, проаналізувати свої інтелектуальні та емоційні переживання та стани, стаючи механізмом самоконтролю, самоорганізації, розвитку.

Рефлексивний досвід накопичується через співвідношення знання про власні можливості та можливі перетворення у собі, з вимогами професійної діяльності. Отже, вчитель може будувати свою діяльність ґрунтуючись на рефлексії. Рефлексія є тим видом інтелектуальної діяльності за якої педагог здійснює свою професійну діяльність, та з приводу якої, переходить до нового діяльнісного змісту, тобто до виконання так званого рефлексивного плану, який виражається у поняттях, смислах, ідеях, є ідеальним. Розширення рефлексивного плану пов'язане з появою нових можливостей та використання раніше відомих засобів. Поява таких можливостей забезпечується за рахунок суб'єктивної активності [18]. Отже, говорячи про мотивацію щодо неперервного професійного зростання майбутнього педагога, слід розглядати, перш за все, навчально-професійну мотивацію, що ґрунтується на професійному спрямуванні та направлена на вирішення професійних завдань. Її формування є невід'ємною складовою фахової підготовки майбутнього вчителя.

У професійній діяльності педагога можна виділяти кілька етапів кожен з яких характеризується певним мотиваційним комплексом. Етап вибору професії характеризується певними професійними очікуваннями. Етап навчання у ЗВО – адаптацією щодо майбутньої професійної ролі; у процесі оволодіння професійними навичками виникають мотиви самореалізації у педагогічній професії; на етапі акме, укріплюються мотиви педагогічної творчості та розвитку. Серед критеріїв розвитку рефлексії можна визначити цілісність, глибину, адекватність, істинність, природність, частоту рефлексивних дій.

Отже, спрямованість рефлексивної свідомості проявляється у тому, щоб відокремитись від власної педагогічної діяльності та протиставити себе їй як суб'єкта, адже тільки у випадку коли діяльність стає об'єктом вона може бути предметом перетворення та розвитку. До постійного професійного зростання педагога спонукає система мотивів, яка формується завдяки здатності до рефлексії та володінню її механізмами і дозволяє свідомо керувати власною активністю.

Список використаних джерел:

1. Барчі Б. В. Вивчення мотивів вибору професії у психологічних дослідженнях. Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. 2011. Вип. 12 С. 60–72.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: АПН РСФСР, 1956. 520 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії. Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

4. Ильенков Э. В. Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. С. 321.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
6. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса: пособие для педагогов. Минск: Университетское, 2002. 95 с.
7. Климчук В. О., Музика О. Л. Мотиви навчальної діяльності студентів: спроба психосемантичного аналізу. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Вип.5. С.41–44. URL:<http://eprints.zu.edu.ua/357/8>
8. Крайг Г. Психология развития. СПб. : Изд-во «Питер», 2000. 992 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
11. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.
12. Мирошник О. Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях. Психологія і особистість: науковий журнал. 2016. № 2(10) Ч. 1. С. 189-199.
13. Реан А. А., Андреева Т. В., Киреева П. П., Москвичева П. Л. О ценностно-мотивационной сфере студентов-универсантов. Ананьевские чтения: Тезисы научно-практической конференции. 26–28 окт. СПб., 1999. С. 137–139.
14. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 712 с.
15. Сагач О. М. Мотиваційний компонент як складова готовності у педагогічній теорії. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2018. № 151. С. 56–59.
16. Сагач О. М. Мотивація як складова готовності у педагогічній теорії. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2019. № 159. С. 56–59.
17. Сагач О. М. Педагогічна рефлексія як одна з основоположних складових професійного зростання вчителя. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. 2019. № 159. С. 208–212.
18. Сагач О. М. Рефлексія як фактор професійного розвитку педагога. Актуальні проблеми педагогіки початкової школи в контексті освітньої реформи. Збірник наукових праць з матеріалами II Міжнародної науково-практичної конференції (30 листопада 2018 р.). Івано-Франківськ, 2018. С. 11-14.
19. Сериков В. В. Личностный поход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
20. Слостенин В. А., Исаев И. С., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с. URL:https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php
21. Murrey H. A. Exploration in Personality. N.Y.: Oxford, 1938. 716 p.



РОЗДІЛ 3.

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДІВ

Чайка Яна

СОЦІАЛЬНИЙ ІНТЕЛЕКТ ОСОБИСТОСТІ

Зміни, які відбуваються майже у всіх соціальних сферах сьогодення (в освіті, економіці, політиці, науці, бізнесі тощо), дають чітке розуміння холістичності та складності проблем, з якими людству наразі доводиться мати справу. Всі сфери, як свого роду «складності», еволюціонують, саморганізуються та самовпливають одна на одну. Кореляційна залежність соціальних процесів та простір соціокультурних переміщень ведуть до необхідності створення нового типу соціального мислення, що буде мати справу з такими феноменами, як нестійкість, невизначеність, холістичність та людиномірність. Даний тип соціального мислення передбачає нелінійність в освіті та організаційній діяльності, вироблення нових моделей взаємодії та комунікації, сумісне створення процесу та вироблення знання у цьому процесі. Власне в такому просторі і відбувається індивідуальне становлення особистості, яке постає можливим в умовах дискурсивності та міжсуб'єктної комунікації, проблематизованості світу. Міжсуб'єктний дискурсивний простір дуже «чутливий» до соціального контексту та активності його учасників. Це взаємодія, яка породжує особливу реальність та наповнює її змістовно. Особистість втілюється через плюральність власних контекстів - художніх, мовних, національних тощо та знаходиться у необхідності розуміння смислової контекстуальної єдності. Співставлення контекстуальності колективного та індивідуального буття призводить до нестійкості та гіперчутливості учасників комунікативного простору. Можливість мислити в різних культурних матрицях, осмислювати явища та процеси, як на ситуативно-локальному, так и на холістично-контекстуальному рівнях, є викликом до особистості сьогодення.

Нам здається, що на формування такого типу мислення впливає феномен соціального інтелекту, що відіграє істотну роль в міжкультурній комунікації та виконує основні функції, які є передумовами формування даного типу мислення.

Функціями соціального інтелекту особистості є: вміння пристосовуватись до вимог соціуму; розуміння інших людей, розуміння дій інших людей і вплив на них; пізнання поведінки соціальних об'єктів; функції розв'язання завдань на суб'єкт-суб'єктному рівні; функції самоорганізації інтелекту; когнітивні та поведінкові функції; розуміння себе і моделювання поведінки відповідно до своїх потреб, цілей і здібностей; функції пристосування до життєвих ситуацій; вибір відповідної реакції у міжособистісній взаємодії; забезпечення адаптивності в умовах, що постійно змінюються; мотиваційна функція; функція саморозвитку; функція становлення соціальної компетентності.

Незважаючи на тривалу історію розгляду, феномен соціального інтелекту не є розробленою категорією та не має сталого розуміння. Ведуться дискусії стосовно можливості ефективно навчатися соціальному інтелекту та виявлення передумов формування. Д.Глоуман описує основні складові соціального інтелекту, а саме, соціальне сприйняття (як сприймається, зчитується та аналізується інформація) та соціальні здібності (як застосовується отримана інформація). До соціального сприйняття Глоуман відносить як просту емпатію, так і вміння аналізувати складні соціальні ситуації, а до соціальних здібностей: вміння впливати на інших людей, форми поведінки, вербальну та невербальну комунікації. Е.Морін розглядає соціальний інтелект як вміння слухати співрозмовника та схоплювати сенси, можливість почути точку зору інших та проаналізувати її, сприймати аргументи інших та вміти вести дискусію.

Вперше на проблему соціального інтелекту, як на психологічну категорію, звернув увагу Е.Торндайк. Він визначав соціальний інтелект як здатність діяти мудро в міжособистому спілкуванні. [8] Трактували даний феномен, як здатність знаходити спільну мову з оточуючими, Мосс та Хант [8].

Здатність людини знаходити спільну мову з людьми, техніку соціальної взаємодії, почуття невимуженості в спілкуванні, знання соціальних питань, сприйнятливості до стимулів, що йдуть від інших членів соціальної групи, а також розуміння настроїв та рис характеру незнайомих людей. [8] Так розумів Вертон феномен соціального інтелекту.

В свою чергу Векслер розглядав соціальний інтелект як загальний інтелект в застосуванні до соціальних ситуацій. [8]

Г.Айзенк розглядав соціальний інтелект у співвідношенні з загальним інтелектом. Він виділив три концепції інтелекту:

- біологічний інтелект, що слугує нейробиологічною, гормональною, фізіологічною та біологічною основами пізнавальної поведінки людини;
- психометричний інтелект, що можна виміряти тестами на IQ та є проміжною ланкою між біологічним та соціальним інтелектом. Рівень розвитку біологічного та психометричного інтелектів стимулюється соціальними чинниками, а саме вихованням, освітою, культурою тощо;
- соціальний інтелект, тобто інтелект індивіда, що формується в ході його соціалізації під впливом соціокультурних умов. На його думку, соціальний інтелект включає в себе біологічний та психометричний інтелекти. [1]

Розглядаючи модель трьох функціональних блоків мозку (Лурія) та функції, які вони виконують, ми прослідковуємо взаємозв'язок індивідуальної будови мозку та можливість розвитку соціального інтелекту будь-якої особистості [4]. Доходимо до висновку, що будь-які порушення у функціонуванні одного з блоків призводить до несформованості або дифіцитарності процесів, за які вони відповідають. Тому формування соціального інтелекту напряму залежить від будови мозку, що в свою чергу призводить до можливості, або неможливості емоційної регуляції, сприйняття та

обробки інформації, здатності перемикатися від одного типу діяльності до іншого, сприйняття цілісних образів. Тобто, стан мозкової активності, сформованість когніцій, вміння управляти метакогнітивною діяльністю та соціальні чинники впливають на соціальний інтелект, його функціонування у кожного окремого індивіда.

В культурно-історичній теорії психічного розвитку людини Л.С.Виготського закладаються передумови становлення уявлень про соціальний інтелект. Виготський розглядав інтелект як результат опосередкованого спілкування, освоєння дитиною цінностей культури. Починаючи з дитячого віку йде формування соціального інтелекту, що відбувається в процесі соціалізації та засвоєння інформації, яка транслюється соціальними інститутами. Механізми соціальної пам'яті та успадкування закладені в процесі навчання. Засвоєння соціальних явищ та реакцій, групова інтеракція відбуваються на когнітивному рівні та на власному досвіді, що з одного боку формує соціальний інтелект, а з іншого боку створює ірраціональні западання способу мислення (mindset), які у дорослому віці необхідно усвідомлювати та аналізувати. До таких ірраціональних «западань» відносять установки, моделі поведінки тощо, що включені у людський світогляд та слугують, з одного боку, основою картини світу, а з іншого, - виступають перешкодами у формуванні соціальних контактів та власної реалізації.

Тобто, соціальний інтелект особистості розвивається в межах соціокультурного простору та вбирає норми соціальної взаємодії, що призводить до формування стереотипних засобів та прийомів, які, як дозволяють встановлювати контакт, так і можуть унеможливити його. Форми поведінки та реакцій засвоюються в процесі соціалізації та лежать в основі соціального інтелекту. Впливовими соціальними факторами психічного розвитку виступають сімейні відносини (Л.Д. Дьоміна, І.Б. Кудінова, Н.А.Лужбін, Є.І.Пашенко), відносини, що складаються з працівниками освітніх та виховних установ (О.В.Шилов, М.В.Оданович), особливості соціального оточення (Л.Л.Добровірівська, А.І.Комарова, С.А.Мінюрова).

На ранньому етапі розвиток соціального інтелекту обумовлений сімейним мікрокліматом, розвитком та задоволенням комунікативних потреб дитини, особистісною взаємодією дорослого та дитини.

Період дошкільного віку розвиває соціальний інтелект через входження дитини в дошкільне середовище (групу), яка розширює досвід соціальних відносин, долучення дитини до колективних ігор, використання технологій психолого-педагогічного супроводу для дошкільного віку.

Дитячо-батьківські відносини у родині дитини - це основа формування соціального інтелекту. Тому в суспільстві важливими є наявність психологічних консультацій, роль виховання, спілкування, батьківські оцінки та установки, що впливають на психологічне благополуччя дітей. Споглядання соціальних ролей та способів поведінки, а, в подальшому, програння та моделювання засвоєного

формує основи соціального інтелекту особистості. Вирішення проблемних ситуацій, рефлексія і самоаналіз власних соціально-інтелектуальних проявів закладаються у дошкільному віці. А.В.Макаров і Т.С.Цибуленкова розробили програму розвитку соціального інтелекту дошкільнят. Програма ґрунтується на арт-терапії, психогімнастиці, сюжетно-рольових іграх, рухливих і комунікативних іграх, які сприятимуть зняттю рівня тривожності, роботі зі страхами і підвищенням впевненості в собі, розвитку комунікативних навичок, зниження агресії та ослаблення негативних емоцій [5].

Важливим чинником для формування навичок активного слухання іншого [6] та вміння вести дискусію, як характеристики соціального інтелекту, є філософські практики у дошкільній та шкільній освіті. Відбувається робота з читанням та аналізом певних проблемних текстів («Хто я?», «Що добре, а що погано?»), розвитком критичного мислення та обговоренням, де наявна можливість кожному її учаснику висловити свою думку та бути вислуханим і зрозумілим навколишніми (О.Бреніф'є).

Дж. Гілфрод під соціальним інтелектом розумів систему інтелектуальних здібностей, що не залежать від загального інтелекту. Він виділив пізнання, як домінуючу когнітивну операцію, та пізнання поведінки, як похідну, та ряд чинників, а саме: здатність виділяти з контексту вербальну та невербальну експресію поведінки; здатність розпізнавати загальні властивості поведінки індивіда в потоці ситуативної інформації; здатність розуміти взаємозв'язок між складовими інформації про поведінку людини; здатність розуміти сенси людської поведінки, логіку взаємодії людей та цілісність ситуацій; здатність розуміти зміну вербальної та невербальної поведінки в різних ситуативних контекстах; здатність до передбачення поведінки, виходячи з передумов [2].

Тобто, соціальний інтелект за Гілфордом співвідноситься з поведінковим змістом, визначається як здатність розуміти взаємодію людської поведінки та адаптуватися до ситуацій. Себто, важливими складовими є когнітивний та поведінковий аспекти (вплив на середовище).

Ю. Ємельянов розумів соціальний інтелект як стійку, засновану на специфіці розумових процесів афективного реагування та соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події. Автор цієї концепції ототожнює соціальний інтелект з комунікативною компетентністю [9]. Даний феномен передбачає вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, а також усвідомлення діяльності середовища, що оточує людину і здатність впливати на це середовище з метою досягнення своїх цілей та успішної кооперації з оточенням.

Д.В.Ушаков розробляє структурно динамічну теорію соціального інтелекту, яка полягає в тому, що структура інтелекту людини є результатом сил, що діють протягом усього життя на формування її інтелекту. Важливими поняттям даної теорії є потенціал формування, когнітивний перетин та фактор

оточуючого середовища. Д.В.Ушаков вважає, що на етапі тестування соціальний інтелект часто складно відрізнити від загального інтелекту, якщо потенціал у вибірці розподілений рівномірно. Але при нерівномірній вибірці, наприклад, змішаної групи підлітків з активним соціальним життям та їх однолітків, які займаються наукою, спортом, тощо та ведуть більш усамітнений спосіб життя, відбувається падіння кореляції аж до негативних значень.

Д.В.Ушаков визначає залежність рівня соціального інтелекту особистості від: потенціалу формування, який проявляється також у рівні загального інтелекту; емоційних, особистісних складових людини, що слугують підґрунтям для пізнання інших та спілкування; життєвого шляху людини [9].

Соціальний інтелект - це особистісна характеристика, яка визначає успішність соціальної взаємодії та включає високий рівень емпатії, чутливості до емоцій інших людей, вимагає здатності відслідковувати власні та чужі емоції, а потім їх розмежовувати. Тому складовою соціального інтелекту є емоційний інтелект (П.Салоей, Д.Маєр). Емоційний інтелект розуміється як вміння сприймати та розуміти власні емоції, керувати емоціями та використовувати емоції для стимуляції мислення та прийняття творчих рішень з використанням емоцій.

Важливу роль у формування соціального інтелекту відводять особистісним якостям людини - оптимізму, здатності до співпереживання, екстраверсії, справедливості, незалежності, здатності приймати рішення в умовах невизначеності, стресостійкості, орієнтації на групові цінності, знанні групових процесів, волі до реалізації намірів, вміння доречно проявити лідерські якості. Здатність розуміти інших людей та соціальні ситуації пов'язують з соціальною обдарованістю - особистісними якостями, такими, як воля, темперамент, зовнішність, дикція, mindset (мисленнєвий шлях), світоглядні установки тощо. Соціальний інтелект дозволяє вибудовувати власну поведінку після точної оцінки ситуації та аналізу мотиваційно - поведінкових проявів інших учасників.

Здатність до лідерства - важлива складова соціальної обдарованості, але прояв соціального інтелекту полягає в розумінні доречності застосування цих якостей в тій чи іншій ситуації., вміння працювати в команді та під керівництвом інших. Успішність керівника у будь-якій сфері (освіті, економіці, бізнесі, політиці тощо), пов'язана з такими якостями, як вміння справлятися з власним стресом, наполегливість, енергійність, гнучкість у спілкуванні та прийнятті рішень, почуттям гумору, критичністю мислення, цілісністю поглядів на світ, низьким рівнем тривожності, розумінням власних пріоритетів та потреб, вмінням спілкуватися на рівні групи та бути зрозумілим.

Розвиток соціального інтелекту особистості пов'язаний з розвитком загального інтелекту, тобто накопиченням інформації, саморефлексією, розвитком певних якостей, які є менш розвиненими.

Вибудовую дискурсу як соціальної взаємодії. Під дискурсом мається на увазі складне поєднання мовного та позамовного, у межах якого людина

виступає як соціальна істота, взаємодіючи з соціумом. У цій взаємодії люди виявляють різноманітні типи активності (соціальну, когнітивну, фізичну, психічну тощо). Процеси міжособистісного спілкування здійснюються з використанням конкретних мов у поєднанні з конкретними фізичними, психічними, когнітивними діями, станами, процесами, почуттями та супроводжуються взаємодією з різноманітними об'єктами [3]. Дискурсивність, як умова соціального інтелекту, - це комунікативний процес, комунікативна подія, текст або система. Носії мови конструюють уявлення не лише відповідного тексту, а й соціального контексту, і ці два уявлення взаємодіють. Досліджуючи соціальний акт, як взаємодію, Дж.Г.Мід виділяє чотири стадії цієї взаємодії: імпульс, перцепція, маніпуляція, консумація. Просування індивіда послідовно за цими стадіями пов'язане з його переходом на новий етап розвитку, оскільки в процесі взаємодії здійснюється зміна ціннісних та смислових акцентів [7].

Так як соціальний інтелект пов'язаний з міжсуб'єкною комунікацією та соціальною взаємодією, важливим є знання групових процесів та управління груповою динамікою. Адже ми або включені в цей процес як частина групи, або є організаторами групового процесу. Тому усвідомлене управління етапами групової динаміки, перерозподіл зусиль групи на кожному з етапів, як вміння, є необхідною навичкою при оволодінні соціальним інтелектом. Співвідношення зусиль, прикладених для досягнення цілей між групою та лідером, демонструє потенціал групи. Правильно організована робота та поставлені цілі зменшують відсоток затрачених зусиль лідера на організацію її роботи.

В ролі лідера групи на кожному етапі може бути інша людина, яка має кращі компетенції та бере на себе відповідальність за розвиток групи.

На етапі групового об'єднання, що є найбільш складним та важливим, максимально проявляються особистісні характеристики. На цьому етапі майже всі зусилля йдуть на організацію групи керівником (лідером). Важливо створити соціальні стосунки на цьому етапі, взаємопідтримку та довіру у групі, чітке розуміння сфер відповідальності, мотивацію та результат спільної діяльності. Для цього етапу найбільш доречними є зниження тривожності учасників, чітка постановка цілей, вироблення довіри до лідера та його та досвіду. В залежності від формату організації групи для вироблення довіри між членами команди можна застосовувати техніки «тілесної підтримки», нейропсихологічні вправи на зближення та довіру тощо, коуч-стратегії для мотивації команди та рівня відповідальності кожного учасника. Даний етап характеризується організацією, розподілом функцій, постановкою цілей та виробленням довіри. Як показує практика, якщо етап об'єднання відбувається без максимального включення лідера, приділяється мала кількість уваги для об'єднання команди та мотивації, то це призводить до формування в групі мікрогруп з іншими неофіційними лідерами. Що порушує можливість управляти динамікою групи.

Наступним етапом взаємодії групи постає етап спільної дії або роботи. На цьому етапі ще не достатній рівень включення всієї групи. Керівник організовує роботу та дає можливість процесам самоорганізації запуститися, перед тим на попередньому етапі створивши сприятливі умови для динаміки групи. Актуальними для цього етапу є введення стимульних мотиваторів, творчих завдань, емоційних ігор, якщо є така можливість, для того щоб підвищувати активність та єдність групи. Адже якщо лідер сам роздає завдання, а група лише виконує, то такий підхід призводить до пасивності учасників та знижує їх активність. Вони не можуть нести відповідальність в рівній мірі за результат, перекладають її на лідера та не можуть проявлятися у власній творчості, що знижує динаміку групи.

Наступним етапом динамічного розвитку групового процесу є узгодження. Характерним для цього етапу є зниження потенціалу групи та підвищення відповідальності керівника. Це стадія вирішування групою спільних завдань, для якої характерним є прояв лідерів-компетенцій, або учасників команди з розвиненими якостями лідера. Оскільки відбувається вирішування командних завдань, то збільшується контроль динаміки групи. Як тільки групи отримують свободу рішень, їх взаємодія стає активною та йде перерозподіл ролей всередині групи, внутрішня боротьба за лідерство, прояв амбіцій. Тут соціальний інтелект та вміння управляти групою динамікою є найбільш актуальною. Це свого роду етап сепарації, етап конфліктів. Тому особливо важливі є знання та навички з конфліктології та вміння розв'язувати конфлікти. Якщо даних навичок немає, йде повернення на етап роботи, коли лідер відповідає за прийняття рішень, але при цьому втрачається потенціал - через необхідність розв'язувати самостійно завдання в групі, або ж з'являється новий лідер, що може управляти динамікою конфліктів.

Конфлікти - це логічний етап групової динаміки, який пов'язаний з процесом самоорганізації групи, проясненням мотивів та цілей учасників групи. На етапі «об'єднання» та «роботи» переважають конфлікти «ми-вони». Стан злиття групи - це точка розвитку групи як єдиної цілісності, що здатна до самоорганізації. Об'єднання групи відбувається за принципом: «проти когось». Конфлікт виникає на тлі несформованості групи та її неефективності і тому йде перенесення відповідальності за власну неефективність на іншого. Цим іншим може бути учасник групи, який має менш виражений соціальний контакт, або відрізняється в поведінці. Зрештою, це може бути інша група. Дана динаміка групи спостерігається у будь-якому соціальному утворенні. Тому розуміння цих процесів дає можливість особистості бути свідомим учасником групових процесів.

Особистісний конфлікт переважає на етапах «узгодження» та «перерозподілу». Тут загострюється конкуренція, проявляються амбіції та перерозподіляються групові ролі. Виникають мікрогрупи з окремими лідерами, йде протистояння та витіснення одного з членів групи (або мікрогрупи).

На етапах «командного налаштування» та «підвищення потенціалу» переважає суперечка за найкраще рішення. Амбіції вже не впливають на вибір, так як цей процес пройдений на попередньому етапі.

Для етапу перерозподілу характерним є вироблення внутрішньо групових правил замість тих, які давалися згори. До даного процесу не доходить велика кількість груп, якщо їх керівник не зміг протистояти конфліктам на попередніх етапах і забрав керівництво в свої руки. На етапі «перерозподілу» група набуває досвіду усвідомлення та впізнавання неефективності власної поведінки і врегульовує її. Корекція відбувається всередині групи, а керівник лише підтримує процес самоорганізації групи.

Основною ознакою команди є саморегуляція своєї поведінки в групі.

Група може регулювати власну поведінку тоді, коли усвідомлює її неефективність. На цьому етапі відбувається оволодіння групою навичок соціального інтелекту. Цей етап є ключовим для переходу до командної роботи та дає можливість групі взаємодіяти по іншому. Члени групи отримують досвід якісної колективної роботи іншого рівня організації. З'являється культура калібрації та взаємоповаги, де кожен учасник є відповідальним за власний та колективний результат.

На етапі командного налаштування учасники групи свідомо підходять до командних завдань та їх виконання, свідомо залучають зовнішні ресурси або інших експертів. Команда діє синергійно, стає відкритою системою, передає досвід, залучає, за необхідності, інших людей.

На цьому етапі збільшується внесок групи та зменшується внесок керівника.

На етапі підвищення потенціалу командою виробляються навички та прийоми прийняття рішень, а також скорочення часу обговорень. Вироблені командою формати дають можливість швидко та якісно знаходити найкращі шляхи вирішення спільних завдань. На цьому етапі керівник групи майже не долучається до вирішення завдань. У середині групи реалізується культура взаємодії, розвитку командних технологій, вироблення нових якісних рішень.

Останнім є етап розпаду, що відбувається після досягнення цілей та завдань, під яку група була сформована. Відбувається або повне закінчення існування команди, якщо це була команда під певний проект, або часткове закінчення існування, коли доповнюється команда великою кількістю нових членів групи для виконання нових командних завдань. Якщо це часткове закінчення існування команди, то всі процеси група проходить знову, але в більш швидкому порядку, так як у частини команди наявний певний досвід і вони швидше готові до взаємодії (В.Дидерихс-Пешке).

Отже, будь яка взаємодія у суспільстві пов'язана з груповою динамікою. Тому знання та уміння впливати на процес групової динаміки - це важлива складова соціального інтелекту особистості. Вміння розпізнавати, розуміти

причини конфліктів та здатність їх розв'язувати - одна з важливих компетенцій, що входить до соціального інтелекту особистості.

Як підсумок, з даного дослідження стає зрозумілим, що володіння соціальним інтелектом - це необхідна особистісна характеристика сьогодення, яка визначає успішність соціальної взаємодії, так як особистість реалізується, втілюється через плюральність власних контекстів та знаходиться у необхідності розуміння смислової контекстуальної єдності себе та соціуму. Розвиток соціального інтелекту особистості залежить від індивідуальної особливості будови мозку, пов'язаний з розвитком рівня емпатійності (тому до соціального інтелекту включений емоційний інтелект), соціальної взаємодії, управлінням групової динаміки, саморефлексією, вмінням управляти конфліктами, вимагає здатності відслідковувати власні та чужі емоції, а потім їх розмежовувати та вибудовується на основі дискурсу як соціальної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд // Вопросы психологии. 1995. 1. С. 111-131.
2. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления. М., 1965. С. 433-456
3. Бацевич Ф. С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Л.: ПАІС, 2005. 264 с.
4. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. Академия, 2002.
5. Макаров А.В., Цыбуленкова Т.С. Условия развития социального интеллекта дошкольников // ScienceTime. 2015. No 7 (19). С. 177–184 ;
6. Шилова О.В. Развитие социального интеллекта у старших дошкольников и первоклассников в процессе общения со значимым взрослым : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2009. 24 с.
7. Современная американская социология / подред. В.И. Добренькова. М., 1994.
8. Kihlstrom J. F., Cantor N. SocialIntelligence / R.J. Sternberg (Ed.), Handbookofintelligence, 2nd ed. Cambridge, U.K.: CambridgeUniversityPress, 2000. pp. 359- 379
9. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С.18



Косенко Данило

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ШКОЛИ: СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ, ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

З початком реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» (НУШ) було започатковано також зміни в предметно-просторовій організації школи. Концептуально це питання розглядається в контексті поняття «освітнє середовище» як одного з 9 ключових компонентів НУШ. В преамбулі відповідного розділу Концепції НУШ зокрема зазначено: «Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання» [1, с. 28]. Таким чином, «фізичне предметно-просторове оточення» розглядається як складова освітнього середовища. В подальшому розвитку Нової української школи ці поняття було дещо уточнено та деталізовано, щоправда лише у нормативних документах та рекомендаціях; наукове опрацювання категорій «освітнє середовище» та «освітній простір» у вітчизняній літературі залишається у початковому стані. Метою цієї розвідки є уточнення поняття «освітній простір» в контексті середовищного підходу до загальної середньої освіти, виявлення проблем та перспектив його подальшого дослідження.

Тема освітнього середовища та освітнього простору активно досліджується у світі протягом принаймні останніх 30 років. Єдиного підходу до цього питання немає (можливо, в цьому і немає потреби). Втім, можна виявити певне загальне розуміння того, що простір є одним з освітніх ресурсів, що разом зі змістом навчання та характером взаємодії учасників освітнього процесу становить основу школи. Серед найбільш комплексних та ґрунтовних можна відзначити проект OECD «Innovative Learning Environments» (2006–2015 роки) [2], в ході якого в низці публікацій було запропоновано підходи як до формування, так і до оцінювання освітнього простору. Існує також чимало спеціалізованих робіт, присвячених власне освітньому простору, переважно з погляду оцінювання його якості. Огляд деяких з таких систем оцінювання, наведений в роботі Cleveland&Fisher [3], свідчить про різноманітність підходів у визначенні принципів та критеріїв, у розробці інструментів оцінювання. Вітчизняна архітектурна наука приділяє багато уваги проектуванню шкільних будівель [4], проте певної системи принципів формування чи інструментів оцінювання не пропонує. Українська педагогіка (наскільки можна судити з нечисленних академічних публікацій з питання) у розгляді освітнього середовища спирається здебільшого на концепції радянських педагогів-новаторів 1980-х років, узагальнені в роботі російського автора В. Ясвіна [5]; питання організації простору в цій традиції розглядається скоріше теоретично, оцінюванню якості увага приділяється побіжно. В роботах наших дослідників,

так само як і закордонних, зв'язок між архітектурно-дизайнерськими та педагогічними аспектами формування освітнього простору залишається мало дослідженим.

Розглянемо детальніше два названі вище комплексні підходи до розгляду освітнього середовища – роботу В. Ясвіна «Образовательная среда. От моделирования к проектированию» [5] та проект OECD «Innovative Learning Environments» [2]. Ці підходи відрізняються щодо пропонованих складових та структур освітнього середовища, але розгляд цих відмінностей не входить до завдань цієї розвідки. Проте слід відзначити важливу особливість обох підходів. Як Ясвін, так і експерти OECD, з одного боку, визначають певні ключові принципи організації освітнього середовища, а з іншого – пропонують інструменти для формувального оцінювання наявного освітнього середовища та, відповідно, освітнього простору.

В системі Ясвіна освітній простір як одна із складових входить до предметно-просторового компоненту освітнього середовища. Цей компонент визначається перш за все як система стимулів для навчання та розвитку. В якості принципів формування освітнього простору Ясвін пропонує перелік, складений на основі роботи Давидова та Переверзева [6], з певними доповненнями від інших авторів. Такими принципами визначається [5, с. 262]: гетерогенність та складність середовища; зв'язність функціональних зон; гнучкість та керованість середовища; середовище як носій символічного повідомлення; індивідуалізованість та персоналізація середовища; автентичність середовища.

З іншого боку, пропоновані Ясвіним інструменти оцінювання освітнього середовища майже не торкаються освітнього простору. Серед контрольних питань для оцінювання десяти якостей освітнього середовища (широта, інтенсивність, усвідомленість, узагальненість, емоційність, домінантність, когерентність, соціальна активність, мобільність, сталість) лише два розділи містять питання для оцінки певних аспектів освітнього простору: в аспекті широти [5, с. 123] пропонується визначати забезпеченість школи відповідно обладнаними навчальними приміщеннями, а в аспекті емоційності [5, с. 141] – залучення учнів та педагогів до оформлення приміщень.

В проекті OECD «Innovative Learning Environments» [2] освітній простір розглядається як один з освітніх ресурсів, що входить до складу педагогічного ядра (серед інших освітніх ресурсів найбільшу увагу тут приділяється ІКТ). В проекті OECD принципи формування освітнього простору як одного з освітніх ресурсів визначено в роботі J. Atkin [7, с. 26]. Ці принципи такі:

- Спільноти всередині спільнот
- Міжсекторальна співпраця, координація та інтеграція
- Інноваційні освітні середовища (цей принцип включає 10 широко сформульованих підпунктів, що стосуються питань педагогічної та вікової відповідності, співпраці, залученості та відповідальності учнів, широти освітнього середовища тощо)

- Цілісність (включаючи персоналізованість, індивідуалізацію, інклюзивність тощо)
- Інтеграція в навколишнє середовище (як природне, так і соціокультурне)
- Екологічна сталість
- Економічна сталість (включаючи гнучкість та адаптивність)

Критерії оцінювання якості освітнього простору в проекті OECD сформульовано в іншій роботі [8]. Тут визначається:

1. Три аспекти зв'язку між освітньою політикою та освітнім простором:

- доступність та рівність;
- ефективність та підтримка розвитку ключових компетентностей;
- функціональність та економічність будівлі.

2. П'ять принципів якості освітнього простору:

- відповідний (з погляду забезпечення потреб користувачів);
- символічний, візуально приємний та такий, що пропонує можливості для навчання;

- відповідний (з погляду організації робочих процесів у просторі);
- здоровий та безпечний;
- екологічно сталий.

Огляд цих двох досліджень показує, що підходи до, з одного боку, формування, а з іншого – до оцінювання освітнього простору в межах навіть однієї концепції суттєво відрізняються, мають деякі дотичні пункти, але базуються на відмінних принципах. Що у Ясвіна, що в проекті OECD інструменти оцінювання не дають можливості оцінити відповідність освітнього простору заявленим принципам формування.

Крім зазначених комплексних систем формування та оцінювання освітнього простору, відомо також чимало систем та інструментів суто оцінювання (post-occupancy evaluation, тобто оцінка будівлі, що перебуває в процесі експлуатації). В роботі Cleveland&Fisher [3] проаналізовано 11 таких інструментів, розроблених у період з 1978 по 2011 рік. Різницю у підходах можна бачити лише за переліком розділів у різних системах (наведемо лише кілька прикладів з проаналізованих у роботі):

1. Six Factor School Building Checklist: A Walking Tour [9, с. 10]:

- Контекст.
- Об'ємне рішення.
- Зв'язок з відвідувачем.
- Орієнтація.
- Соціальний простір.
- Комфорт.

2. School Building Rating Scale [9, с. 14]:

- Фізичні властивості.
- Ділянка.
- Навчальні простори.

- Соціальні простори.
- Доступ до медіа.
- Транзитні простори та шляхи комунікацій.
- Зовнішній вигляд.
- Безпека та безпечність.
- Загальне враження.

3. Design Quality Indicators for Schools (DQIfS) [10]:

Функціональність:

- доступність;
- простір;
- використання.

Якість будівництва:

- оздоблення;
- інженерні мережі;
- конструкція.

Вплив:

- школа у громаді;
- всередині школи;
- форми та матеріали;
- характер та інновації.

4. NEFCE Guide to post occupancy evaluation [11]:

Аспекти функціональної якості:

- стратегічна цінність;
- естетика та образ;
- простір;
- комфорт;
- принадність;
- придатність до обслуговування;
- вартість експлуатації;
- вартість життєвого циклу;
- поточний менеджмент.

Аспекти технічної якості:

- фізичні системи;
- середовищні системи;
- адаптивність;
- довговічність.

Крім того, можна додати роботу, що не розглядалась у Cleveland&Fisher. Англійські автори Barret et al. [12] аналізують освітній простір класу за такою системою критеріїв:

Природність:

- світло;
- звук;

- температура;
- якість повітря;
- зв'язок з природою.

Індивідуалізація:

- особистий простір;
- гнучкість;
- зв'язки.

Відповідний рівень стимуляції:

- складність;
- колір.

Слід також детальніше поглянути на підхід до поняття «освітній/навчальний простір» в рамках реформи «Нова українська школа». В Концепції НУШ як один з напрямків змін освітнього середовища школи визначено: «Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання» [1, с. 28]. В подальших абзацах розкриваються окремі аспекти пропонованих змін, зокрема наголошується на необхідності урізноманітнення організації простору класу, впровадження мобільних меблів тощо. Зазначається, що «планування та дизайн освітнього простору школи буде спрямований на розвиток дитини і мотивації її до навчання» [1, с. 28]. Таким чином в контексті поняття «освітнє середовище» (також не надто осмисленого у вітчизняному педагогічному дискурсі) впроваджується одночасно кілька (ймовірно) синонімічних термінів: «фізичне предметно-просторове оточення», «навчальний простір», «освітній простір» тощо, та визначається кілька бажаних характеристик для цього не досить певно окресленого феномену: різноманітність, гнучкість та мобільність, спрямованість на розвиток та мотивацію дитини до навчання, а також [1, с. 29] інклюзивність.

Ці тези отримали розвиток в процесі впровадження НУШ, щоправда, переважно у нормативній та рекомендаційній літературі, а не в наукових дослідженнях. Наприклад, Порядок проведення інституційного аудиту ЗЗСО [13] розглядає освітнє середовище як один з чотирьох аспектів оцінки якості освітньої діяльності школи (освітнє середовище, система оцінювання здобувачів освіти, педагогічна діяльність педагогічних працівників, управлінські процеси закладу). Для освітнього середовища встановлено три вимоги: забезпечення комфортних і безпечних умов навчання та праці; створення освітнього середовища, вільного від будь-яких форм насильства та дискримінації; формування інклюзивного, розвивального та мотивуючого до навчання освітнього простору. Дві з цих трьох вимог безпосередньо стосуються освітнього простору; структурувати їх можна таким чином: умови навчання та праці (безпечні; комфортні); освітній простір (інклюзивний; розвивальний; мотивуючий до навчання).

Дещо відмінне розуміння певних аспектів освітнього простору дає програма «Новий освітній простір» (НОП; спільний проект Мінрегіону та МОН).

Принципами НОП визначено [14]: мотивуючий простір та креативність; технологічність; енергоефективність; інклюзивність.

Ці принципи окреслюють пріоритети державної політики в галузі оновлення освітнього простору, тобто не охоплюють (і не можуть охоплювати) всі аспекти оцінювання та формування освітнього простору. Розроблені на основі цих принципів чотири об'ємні посібники, хоча й містять значну кількість корисних рекомендацій, проте є різнохарактерними та важко піддаються узагальненню.

Таким чином, поняття «освітній простір» як у вітчизняних концепціях НУШ та НОП, так і в розглянутих вище підходах до формування та оцінювання освітнього простору, окреслюється у вигляді переліку певних категорій. Ці переліки та окремі категорії навіть у пов'язаних дослідженнях часто не є співвідносними. Не завжди можливо виявити, чи є зазначені категорії загальними принципами, бажаними якостями простору, окресленням підходів з різних точок зору, а чи йдеться про перелік складових освітнього простору. Кожен із розглянутих підходів викликає певні сумніви щодо повноти та безперервності пропонованої системи категорій.

Постановка питання

Поняття «освітній простір школи» начебто є самоочевидним, принаймні як життєвий феномен. Але різноманітність підходів до характеристики цього феномену свідчить про його багатоплановий характер, що потребує дослідження у кількох вимірах. В Україні ситуація є ускладненою тим, що вимогу оновлення освітнього простору школи включено до концепції шкільної реформи НУШ та навіть закріплено у нормативній документації, тим часом як вітчизняна наука не має цілісної загально визнаної характеристики цього феномену. Таким чином школи мусять вносити зміни та створювати нову якість освітнього простору, не маючи обґрунтованого розуміння цього поняття. Існує нагальна потреба принаймні узагальнення наявних підходів до характеристики освітнього простору, виявлення найбільш консенсусних поглядів та визначення проблемних точок у дослідженні та впровадженні сучасних підходів до освітнього простору школи.

Для уточнення поняття освітнього простору та можливостей його практичного застосування слід визначитись з основними характеристиками. На основі теорії систем можна виділити власне структуру освітнього простору (складові елементи та взаємозв'язки), зовнішні зв'язки системи та системотворчі принципи. За внутрішньою структурою освітній простір є різновидом штучного (антропогенного) середовища: будівля школи так само в першу чергу є будівлею, як, скажімо, житловий будинок чи торговельний центр. Певні особливості організації шкільної будівлі визначаються її призначенням, яке задається ззовні, у вигляді потреб користувачів. Перелік цих потреб ґрунтується на певних цінностях, що у випадку загальноосвітньої школи вочевидь мають бути суспільно-визнаними; такі загальносуспільні цінності, адаптовані для випадку

освіти, є принципами формування освітньої системи взагалі та закладу освіти зокрема; освітній простір тут є лише специфічною підсистемою, для якої загальні принципи мають трансформуватись у спеціальні вимоги. Важливо, що принципи як суспільні цінності не потребують обґрунтування, оскільки вони є феноменом буття суспільства; але вимоги, що формуються на основі таких принципів, мають бути практично придатними, сформульованими таким чином, щоб їх можна було виконати, перевірити виконання, а також виміряти ефективність заходів, спрямованих на виконання цих вимог, з погляду також реалізації основоположних принципів.

Як видно з огляду літератури, підходи до визначення принципів формування, якостей та вимог до освітнього простору є дуже різноплановими; пропонувані формулювання частково є спільними для різних систем оцінювання, а частково не мають відповідників. Проте можна виявити кілька вимірів, що більш-менш послідовно простежуються тих чи інших системах.

Педагогічні вимоги. Перший вимір стосується в першу чергу принципів формування освітнього простору та вимог до нього. Цей вимір можна назвати «педагогічним». Різноманітні підходи до формулювання педагогічних вимог врешті можна окреслити в категоріях сприяння розвитку ключових компетентностей. Особливо чітко це виявляється, якщо розглядати рамку ключових компетентностей OECD [15], що передбачає такі групи компетентностей:

1. використання засобів;
2. взаємодія;
3. автономна дія.

Аналогічну за структурою рамку компетентностей подає І. Зимня [16, с. 23]. Ця класифікація включає такі групи компетентностей:

1. компетенції стосовно діяльності (діяльнісні);
2. компетенції стосовно взаємодії з іншими (комунікативні);
3. компетенції стосовно самого себе (особистісні).

Якщо порівняти ці підходи з переліком ключових компонентів Нової української школи [1, с. 7], також можна виявити певні відповідності. Так, Нова українська школа передбачає партнерство між учнем, вчителем та батьками (комунікативний аспект), дитиноцентризм, формування цінностей, розвиток заради самореалізації (особистісний аспект). Діяльнісний аспект прямо не заявлений, проте перелік «ключових компетенцій НУШ» [1, с. 11], на відміну від розглянутих вище систем ключових компетентностей, є в першу чергу діяльнісним.

Названі тези можна вважати ключовими принципами сучасної шкільної освіти. Ці принципи є наскрізними для усіх аспектів організації шкільної освіти (педагогічного, соціального, організаційного тощо); таким чином можна вважати, що вони є основними складовими сучасної системи суспільних цінностей щодо шкільної освіти. На основі цих принципів суспільство формує

вимоги до системи загальної середньої освіти, в тому числі до освітнього простору. Виходячи з цього, основними вимогами до освітнього простору можна вважати:

- надавати можливості для навчання (оволодіння засобами);
- бути партнерським, соціальним та комунікативним;
- сприяти саморозвитку та самореалізації.

Структура предметно-просторового середовища. Другий вимір ґрунтується на загальноприйнятій в архітектурі та дизайні ієрархії елементів предметно-просторового середовища. Акцент на цьому вимірі передбачає дослідження освітнього простору за принципом «від більшого до меншого». Досліджуються такі рівні предметно-просторової організації школи, як: школа в оточенні; планувальна організація та благоустрій ділянки; архітектурно-будівельні якості будівлі школи; рішення інтер'єру в цілому та окремих приміщень; меблювання та обладнання приміщень; оформлення приміщень.

Розширені трактування додають до цієї структури також аспекти дрес-коду, художнього рішення навчальних матеріалів та посібників та навіть предметні результати навчальної діяльності учнів [17]. Взагалі цей вимір не є специфічним щодо освітнього простору, але однаковою мірою стосується усіх видів та типів житлових та громадських будівель. Проте наявність великої кількості системних методів та інструментів архітектурно-будівельного, інженерно-технічного, художнього проектування простору дозволяє втілення вимог, специфічних щодо кожного виду будівель (в тому числі шкільних). Перевага цього підходу полягає також у чіткому розмежуванні сфер відповідальності різних учасників процесу формування простору – що, між іншим, закладає підґрунтя для налагодження співпраці між ними. Наприклад, зв'язок школи з оточенням залежить від розташування закладу – це сфера відповідальності місцевої громади та її органів самоврядування. Організація ділянки та будівлі здійснюється фаховим архітектурно-будівельним проектуванням. Інтер'єрні рішення є предметом дизайн-проектування; в цій сфері дуже великим може бути вплив шкільної адміністрації, педагогів, батьківської громади. Закупівлі меблів та обладнання здійснює адміністрація та засновник; саме вони здійснюють вибір цих елементів освітнього простору з наявних на ринку пропозицій, а також мають певну можливість впливати на ринок через визначення технічних вимог до продукту. Врешті, оформлення приміщень (постійне, сезонне, святкове, тематичне тощо), як правило, здійснюється силами педагогів, учнів, батьків. Таким чином структура предметно-просторового середовища задає основу для реалізації специфічних освітньо-педагогічних вимог. При цьому кожен з рівнів предметно-просторової організації може розглядатись як окрема підсистема, досліджуватись та формуватись відносно незалежно в межах єдиної концепції освітнього простору школи.

Потреби учня. Ще один вимір, що дає можливість наблизитись до створення системи критеріїв, передбачає розгляд усіх рівнів предметно-просторової організації з погляду ієрархії потреб. Можна розглянути її, наприклад, на основі класичної роботи Маслоу [18]. Тут попередньо можна виділити такі рівні розгляду:

- рівень фізіологічних потреб: гігієнічність (нешкідливість для здоров'я людини), екологічність;

- рівень безпекових потреб: механічні властивості елементів середовища (міцність, стійкість тощо), безпека користування, функціональність, утилітарність (придатність до використання за призначенням), зручність користування;

- рівень соціальних потреб: психологічна комфортність, соціальність та інклюзивність;

- рівень потреби у визнанні: індивідуалізація та персоналізованість простору;

- рівень потреб самоактуалізації: здатність простору мотивувати до навчання, ресурсність для розвитку, естетичність.

Як видно з цього опису, концепції освітнього середовища Нової української школи [1] та освітнього простору в проєкті «Новий освітній простір» [14] відповідають цьому виміру, хоча і не враховують всі його аспекти.

Цей вимір має кілька важливих відмінностей. По-перше, підхід з погляду потреби учня не лише задовольняє загальну вимогу дитиноцентризму, але і розширює її, включаючи нарівні з навчальними та соціальними також базові потреби. Крім того, розгляд певного феномену (в нашому випадку освітнього простору) з погляду того, чи та яким чином від задовольняє певні потреби, завжди є конкретно-практичним, передбачає наявність як рекомендацій, так і критеріїв оцінювання того, наскільки потреби задовольняються.

Описані вище три виміри частково (з певними зауваженнями) можна поставити у відповідність до визначеної вище системної характеристики освітнього простору:

- **педагогічні принципи**, сформовані на основі суспільно-значущих цінностей, визначають встановлені ззовні специфічні вимоги до освітнього простору;

- **предметно-просторова ієрархія** характеризує внутрішню структуру освітнього простору;

- **аналіз потреб учня** дозволяє розробити систему інструментів як для впровадження педагогічних вимог у предметно-просторову структуру, так і для оцінювання ефективності такого впровадження.

Зазначені вище підходи до характеристики освітнього простору є різноплановими, знаходяться в різних вимірах. Для формування теоретично цілісної та практично придатної системи аналізу освітнього простору існує

потреба у виявленні механізмів взаємодії цих вимірів. Ця проблема на сьогодні не має однозначного рішення.

Наприклад, вже було зазначено, що як в проєкті OECD [2], так і в роботі Ясвіна [5] запропоновані інструменти оцінювання освітнього простору майже не мають точок перетину із заявленими вимогами до нього.

Як зазначають Cleveland&Fisher [3], дослідження питання формування та оцінювання освітнього простору фокусується здебільшого на якостях будівлі; аспекти взаємодії простору та педагогічної практики залишаються мало дослідженими. До подібного висновку приходять також Ulrike Stadler-Altmann [19], зазначаючи важливість подальших досліджень з використанням учасницьких методів. Можна припустити, що педагогіка та школознавство з одного боку, та будівництво, архітектура, дизайн з іншого – досі заледве мають спільні категорії, на основі яких можна зіставляти потреби організації освітнього процесу із засобами забезпечення цих потреб у просторі.

Архітектори та дизайнери сміливо пропонують оригінальні та яскраві рішення, але чи є такі рішення придатними для потреб навчального процесу – невідомо, бо з погляду організації простору ці потреби не є визначеними з достатньою впевненістю.

Певні підстави для такої невизначеності частково полягають у характері власне педагогічних вимог. Так, педагогічні вимоги до освітнього простору, якщо розглядати їх з погляду формування ключових компетентностей, можна досить впевнено окреслити з погляду діяльнісних, з меншою впевненістю – щодо соціально-комунікативних компетентностей. Якщо ж казати про компетенції особистісного розвитку, то тут скоріше йдеться лише про побажання, а не про конкретно сформульовані вимоги, що можуть бути, скажімо, підставами для архітектурного чи дизайн-проектування шкільних будівель та їх обладнання. Відповідно, невизначеними є і критерії оцінювання будівлі на відповідність встановленим вимогам. Щодо першої групи компетентностей такими критеріями може бути проста функціональність, відповідність простору потребам освітньої програми (наявність необхідних приміщень, обладнання тощо); але щодо другої (соціально-комунікативні якості), а особливо третьої групи (можливості особистісного розвитку) чітких критеріїв поки що не визначено.

Можна припустити, що проблема педагогічних вимог до освітнього простору є глибшою та полягає у невизначеності засобів оцінювання формування компетентностей другої та третьої груп. Сформованість діяльнісних компетенцій (опанування знань та здатність застосовувати ці знання в певних ситуаціях) можливо виміряти засобами стандартизованого тестування (прикладом таких вимірювань є тести PISA або ЗНО) або іншими засобами вимірювання навчальної успішності. Масштабне узагальнення доказових досліджень в цій галузі, здійснене J. Hattie [20], виявляє певні (переважно незначні) впливи окремих аспектів освітнього простору на успішність учнів. Тим

часом достовірних методів для визначення сформованості таких компетентностей, як, скажімо, здатність вирішувати конфлікти (комунікативна) або здатність формувати власні життєві плани (особистісна) досі не запропоновано. Таким чином, неможливість визначити, наскільки досягається та чи інша вимога, врешті призводить до неможливості конкретного формулювання цієї вимоги. Твердження щодо потреби для освітнього простору бути соціальним чи персоналізованим, мотивувати та сприяти розвитку тощо, залишаються скоріше побажаннями, аніж вимогами, виконання яких може бути проконтрольовано на основі валідних критеріїв.

Якщо розглядати питання у вимірі потреб учня, виникає подібна картина. Якості простору, що забезпечують базові потреби учнів, не лише є добре дослідженими, але мають достовірно встановлений вплив на якість освітнього процесу.

Наприклад, не викликає сумніву, що класи мають бути просторі, теплі, добре освітлені, вентилявані, оздоблені нешкідливими матеріалами; в іншому разі не має сенсу взагалі говорити про якість освіти, слід в першу чергу подбати про збереження здоров'я учнів. Добре дослідженим є питання антропометричної відповідності та ергономіки учнівських меблів; хоча і тут існують альтернативні підходи, що вказують на певні переваги нестандартних меблів та незвичних робочих поз (наприклад, пропозиції працювати сидячи на гімнастичних м'ячах чи лежачи на підлозі). Проте коли йдеться про якості будівлі, що мають забезпечувати комунікативність, соціальність, мотивувати до навчання та сприяти розвитку (вищі потреби), визначеність характеристик простору та достовірність критеріїв його оцінювання помітно знижується.

Дослідники з університету Ньюкасл (Велика Британія) [21] зазначають: значущість чинників, що впливають на здоров'я та самопочуття учасників освітнього процесу, є добре відомою, тим часом як вплив простору на навчальний процес не доведено з достатньою достовірністю. Наприклад, припускають, що колір стін чи оформлення приміщень впливають на мотивацію чи креативність учнів.

Barret et al. [12] доводять, що успішність у навчанні певним чином залежить від кольору стін приміщення, але цей висновок стосується лише одного параметру – насиченості кольору (блідий чи яскравий). Крім того, за показник значущості в цій роботі обрано вплив того чи іншого чинника на успішність учнів з певних предметів, тобто по суті дослідження залишається у вимірі діяльнісних компетенцій та не зачіпає комунікативні та особистісні. Те саме стосується таких характеристик освітнього простору, як «гнучкість організації» чи «персоналізованість», що досліджувались як у роботі Barret et al. [12], так і іншими авторами, також на основі спостереження за навчальною успішністю (розвитком діяльнісних компетенцій).

Власне, доки не існує валідних інструментів оцінювання розвитку комунікативних та особистісних компетенцій учнів, важко спрогнозувати

можливість доказових досліджень впливу освітнього простору на задоволення вищих потреб учнів (соціальні потреби, мотивація, індивідуалізація, саморозвиток тощо). При цьому слід припускати, що такі дослідження на основі доказових методів взагалі не є можливими: вищі потреби розвитку людини є виключно індивідуальними, особистісними, не вкладаються у певні загальні схеми та не підпорядковуються закономірностям, на виявлення яких власне і спрямовуються доказові дослідження.

Освітній простір школи структурно можна розглядати як антропогенне середовище, що формується інструментами архітектури, дизайну, будівництва тощо. Ці інструменти не специфічні щодо школи, вони є спільними для будь-яких типів штучного середовища. Специфічні вимоги до освітнього простору встановлюються ззовні, з погляду педагогіки, освітньої системи та тих суспільно-визнаних цінностей, що лежать в її основі. Цілісна система проектування та аналізу освітнього простору має враховувати в першу чергу задоволення потреб учня. Базові потреби (здоров'я, безпека) не є специфічним для освітнього простору, але мають задовольнятися в першу чергу та обов'язково. Інструменти для визначення таких потреб, реалізації відповідних предметно-просторових рішень та контролю їх якості та ефективності є відомими та валідними.

Специфічні педагогічні потреби за класифікацією Маслоу можна віднести до вищих (освітній процес задовольняє потреби у соціальній взаємодії, визнанні, самореалізації тощо) та розглядали у вимірі розвитку ключових компетенцій (діяльнісних, соціально-комунікативних, особистісних). У цьому вимірі достовірно можуть бути визначені та оцінені в першу чергу діяльнісні компетенції; на основі цього можливо сформулювати конкретні вимоги до якостей освітнього простору та оцінити ефективність їх впровадження. Інструменти для визначення та оцінювання соціальних, а тим більше особистісних компетенцій на сьогодні не мають достатньої валідності. Більш того, припускається, що досягти загально-значущих результатів у цій сфері взагалі неможливо, оскільки вона стосується індивідуального розвитку неповторної людської особистості. Відповідно вимоги до освітнього простору на цьому рівні також не сформульовано з необхідною впевненістю.

Якість освітнього простору з погляду його впливу на розвиток соціальних та особистісних компетенцій, ефективність такого впливу поки що не може бути достовірно визначено; причому ця проблема не стосується власне освітнього простору, а є загально-педагогічною, а можливо навіть світоглядно-філософською.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. К.: МОН, 2016. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

2. Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation. Paris : OECD Publishing, 2013. <https://doi.org/10.1787/9789264203488-en>
3. Cleveland B., Fisher K. The Evaluation of Physical Learning Environments: A Critical Review of the Literature. *Learning Environments Research*, 17 (2014), pp. 1–28. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9149-3>
4. Методичні рекомендації з проектування закладів загальної середньої освіти. За заг. ред. В. В. Куцевича. К. : ПАТ «КІЇВЗНДІЕП», 2017.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд. М. : Смысл, 2001.
6. Давыдов В. В., Переверзев Л. Б. К исследованию предметной среды для детей. *Техническая эстетика*, 1976, №3–4, с. 4–6.
7. Atkin, Julia. Transforming Spaces for Learning, in: *Designing for Education: Compendium of Exemplary Educational Facilities 2011*. Paris : OECD Publishing, 2011, pp. 24–31 <https://doi.org/10.1787/9789264112308-en>
8. CELE Organising Framework On Evaluating Quality In Educational Spaces. OECD, 2009. URL: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/37783219.doc>
9. Sanoff H. *School Building Assessment Methods*. Washington, DC : 2001. URL: <http://www.ncef.org/pubs/sanoffassess.pdf>
10. Picturing School Design. A Visual Guide to Secondary School Buildings and Their Surroundings Using the Design Quality Indicator for Schools. London, CABE, 2005. URL: http://www.dqionline.com/downloads/DQI_for_Schools_Brochure.pdf
11. Guide to post occupancy evaluation. Bristol : Higher Education Funding Council for England, 2006. URL: <http://www.smg.ac.uk/documents/POEBrochureFinal06.pdf>
12. Barrett P, Davies F., Zhang Yu., Barrett L. The Impact of Classroom Design on Pupils' Learning: Final Results of a Holistic, Multi-Level Analysis. *Building and Environment*, 89 (2015), pp. 118–33 <http://dx.doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013>
13. Порядок проведення інституційного аудиту закладів загальної середньої освіти. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 09 січня 2019 року № 17. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0250-19>
14. Децентралізація. Сектор Освіта: Новий освітній простір. URL: <https://decentralization.gov.ua/education/novy-osvitnii-prostir>
15. The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. OECD, 2005. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
16. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
17. Косенко Д. Ю. Предметно-просторове середовище Вальдорфської школи: практика та принципи формування .Матеріали Міжн. наук.-практ. конференції «Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів» 21 жовтня 2014 року, Київ, НПУ ім. М. П. Драгоманова, ІАО, АВІУ. За заг. ред. В.Б. Халамендик. Запоріжжя : Дике Поле, 2015. С. 100–114.

18. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. Psychol. Rev. Vol 50 (1943), pp. 370–396.

19. Stadler-Altman U. Learning environment: The influence of school and classroom space on education, in: The Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom. Ed. Rubie-Davies C., Stephens J. M., Watson P. London : Routledge, 2015. Pp. 252–262.

20. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2009.

21. Higgins S., Hall E., Wall K., Woolner P., Mccaughey C. The Impact of School Environments: A literature review. University of Newcastle, 2005. URL: <https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/cflat/files/impact-school-environments.pdf>



**Любарець Владислава,
Васильєва Галина,
Верьовкіна Жанна**

НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Інклюзивна освіта зможе змінити ставлення суспільства до людей з особливими потребами, що в свою чергу дасть їм можливість стати його повноправними членами. Відзначимо, що ідеї інклюзивної освіти як шляху підвищення якості життя для осіб з особливими потребами надає правову підтримку держава. Нормативно-правова база з питань інклюзивної освіти націлена на більш широке включення осіб з особливими потребами в соціальні процеси, про що свідчать ряд законодавчих актів, наказів, листів Міністерства освіти і науки України, адаптовані і корекційно-розвивальні освітні програми.

Законодавчі акти:

1) Закон України «Про освіту» (2017 р.):

- в статті 3 п. 2. встановлено, що в Україні «створюються рівні умови доступу до освіти. Ніхто не може бути обмежений у праві на здобуття освіти. Право на освіту гарантується незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак»;

- в статті 6 п. зазначено, що «держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти»;

- в статті 19 розкриті особливості та забезпечення освіти для осіб з особливими освітніми потребами:

✓ органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для забезпечення прав і можливостей осіб з особливими освітніми потребами для здобуття ними освіти на всіх рівнях освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів;

✓ держава забезпечує підготовку фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами на всіх рівнях освіти;

✓ особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку;

✓ для освітнього процесу, професійної підготовки або перепідготовки осіб з особливими освітніми потребами застосовуються види та форми здобуття освіти, що враховують їхні потреби та індивідуальні можливості;

✓ органи державної влади, органи місцевого самоврядування та заклади освіти створюють умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення розумного пристосування та універсального дизайну;

✓ освітній процес осіб з особливими освітніми потребами, зокрема тими, що спричинені порушенням розвитку та інвалідністю, у закладах дошкільної, позашкільної та середньої освіти здійснюються за рахунок коштів освітніх субвенцій, державного та місцевих бюджетів, інших джерел, не заборонених законодавством, у тому числі з урахуванням потреб дитини, визначених в індивідуальній програмі розвитку;

✓ зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, переведення з одного типу закладу до іншого та відрахування таких осіб здійснюються у порядку, встановленому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки;

✓ категорії осіб з особливими освітніми потребами визначаються актами Кабінету Міністрів України.»

- в статті 20 роз'яснено інклюзивне навчання як:

✓ заклади освіти (ЗО) за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків;

✓ ЗО зі спеціальними та інклюзивними групами і класами створюють умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами відповідно до індивідуальної програми розвитку та з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей;

✓ особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями забезпечуються у ЗО допоміжними засобами для навчання;

✓ особам з особливими освітніми потребами надаються психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги у порядку, визначеному центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки:

✓ психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру;

✓ корекційно-розвиткові послуги (допомога) – це комплексна система заходів супроводження особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення;

✓ органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворюють інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення реалізації права на освіту та психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами [1].

2) Закон України «Про загальну середню освіту» в п. 1 ст. 6: «Громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, особливостей інтелектуального, соціального і фізичного розвитку, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, стану здоров'я, особливих освітніх потреб, місця проживання, складних життєвих умов, мовних або інших ознак забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах» [2].

3) Забезпечення школярів із числа дітей-сиріт, дітей-інвалідів/інвалідів I-III групи, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей із сімей, які отримують допомогу відповідно до Закону України «Про державну соціальну допомогу малозабезпеченим сім'ям», які навчаються в державних і комунальних навчальних закладах, безоплатними підручниками, створення умов для самоосвіти.

4) Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» [4].

5) Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [5].

П. 1 ст. 23. Конвенції ООН про права дитини, 20 листопада 1989 р. «дитина має вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства» [6].

Постанови Кабінету Міністрів України:

- Постанова Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 № 585 «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами» [12].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 25.08.2004 № 1096 «Про встановлення розміру доплати за окремі види педагогічної діяльності» [13].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [14].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 18.07.2012 № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» [15].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» [16].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 08.07.2015 № 479 «Про внесення змін у додаток 2 до постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298» [17].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 № 531 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963» [18].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 № 530 «Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад» [19].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 27.09.2016 № 671 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України» [20].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 26.10.2016 № 753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585». Постановою Кабінету Міністрів України від 26.10.2016 № 753 вносяться зміни до постанови Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 № 585 «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами»: «3. Припинити набір учнів до підготовчих та перших класів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів) для дітей із затримкою психічного розвитку з 1 вересня 2017 р., забезпечивши умови для навчання дітей із затримкою психічного розвитку в спеціальних або інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів» [21].
- Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88 «Про порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» [22].
- Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 [23].

- Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» [24].

- Постанова Кабінету Міністрів України від 15.11.2017 № 863 «Про внесення змін до Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» [25].

- Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2018 № 72 «Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1096» [26].

- Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 88 «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 році» [27].

- Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 615 «Про затвердження Порядку використання у 2018 році коштів, передбачених у державному бюджеті на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» [28].

- Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 617 «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів» [29].

Накази Міністерства освіти і науки України:

- Наказ Держспоживстандарт від 28.07.2010 № 327 (доповнено Класифікатор професій посадою асистента вчителя інклюзивного навчання) [10].

- Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» [11].

В Конституції України вказано, що «кожен має право на освіту».

Проблеми освіти осіб з особливими потребами (ООП) привертають увагу все більшої кількості вчених і фахівців, оскільки освіта – це сфера життя суспільства, яка відповідає за розвиток людства. В даний час можливості реалізації права на освіту ООП пов'язані з наявністю комплексу проблем правового, науково-педагогічного, організаційно-методичного та соціально-психологічного характеру.

Вчена Любарець В. наголошує на соціально-освітніх передумовах, які продиктовані необхідністю включення ООП в освітнє соціокультурне середовище, а саме, гуманізація суспільства і реалізація принципу рівних можливостей в освіті для всіх, «соціальна» модель розуміння інклюзії, «зміна цільових установок в сфері освіти від «знанневих» до компетентнісних, включення батьків в освітній процес як його активних суб'єктів» [7].

На сучасному етапі народжуються дуже плідні концепції соціально-професійної спрямованості процесу підготовки і перепідготовки працівників освіти до готовності роботи з ООП. Провідні ідеї складаються в соціально

педагогічної обумовленості процесу підвищення кваліфікації працівників освіти в інклюзії, орієнтованої на інтеграцію і гуманізацію освітнього процесу і заснованої на ідеях відкритого соціокультурного середовища.

Низка суперечностей на соціально-освітньому рівні обумовлена неготовністю системи вищої професійної освіти задовольнити соціальне замовлення на підготовку педагогічних працівників для роботи з дітьми з ОВЗ, які забезпечать їм повну і повноцінну інтеграцію в суспільство, дозволять не тільки освоїти ними загальноосвітні програми, а й формування навички соціальної адаптації, реалізувати власну життєву та професійну компетентність.

Назріла нагальна потреба в розробці стратегії соціально-професійної підготовки педагогічних працівників вчителів для роботи з ООП. В даному контексті особливий внесок в розвиток інклюзивної освіти на сучасному етапі вносять курси підвищення кваліфікації і перепідготовки освітян для роботи з ОПП за новими вимогами до професійно-освітньої компетентності які впроваджує адміністрація та педагогічні працівники Дніпровського району.

22.01. 2020 року в СЗШ № 4 м. Києва відбувся тренінг (рис.1) за «круглим столом» з командою інклюзивно-ресурсного центру № 4 Дніпровського району на тему: «Партнерська взаємодія в роботі психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами» з педагогічними представниками шкіл району.

Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в закладі освіти з інклюзивним навчанням – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум.

На зустрічі розглядалися питання: про завдання команди супроводу дітей з ООП; методичні рекомендації у роботі команди супроводу; законодавчі аспекти співпраці педагогічного колективу та батьків; про професійну взаємодію фахівців; співпрацю з родинами дітей з ООП.

У роботі приймали участь команда (рис.2) інклюзивно-ресурсного центру № 4 Дніпровського району та педагогічні працівники таких навчальних закладів: СЗШ № 4 м. Києва, СЗШ № 224, № 66, №129, НВК «Домінанта», НВК № 30 «ЕкоНад», НВК №141 «ОРТ», Український колеж ім. В.О. Сухомлинського № 272, спеціалізована школа-інтернат I – II ступенів № 14 м. Києва, спеціалізована школа-інтернат № 18 м. Києва.

Життєва затребуваність цих курсів обумовлена тим, що сьогодні здійснюється широке впровадження Державного освітнього стандарту початкової школи НУШ для учнів з ООП [3], прийнятого і затвердженого від 21 лютого 2018 року. № 87 Кабінетом міністрів України та впровадженого в освітній процес з 01 вересня 2018 року. Зміст освіти у документі представлено у дев'яти освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій,

технологічній, інформатичній, соціальній і здоров'язберезувальній, фізкультурній, громадянській та історичній, мистецькій. Кожна галузь описана через загальні та обов'язкові результати навчання здобувачів освіти.



Рис.1 Засідання круглого столу «Партнерська взаємодія в роботі психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами»



Рис 2. Учасники круглого столу «Партнерська взаємодія в роботі психолого-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами»

Загальні результати навчання представлені описом складників ключових і предметних компетентностей, якими має володіти випускник закладів середньої освіти III ступеня, та є орієнтиром для побудови освітньої траєкторії здобувачів повної загальної середньої освіти.

Зміст освіти у документі представлено у дев'яти освітніх галузях: мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній, інформатичній, соціальній і здоров'язберезувальній, фізкультурній, громадянській та історичній, мистецькій. Кожна галузь описана через загальні та обов'язкові

результати навчання здобувачів освіти. Загальні результати навчання представлені описом складників ключових і предметних компетентностей, якими має володіти випускник закладів середньої освіти III ступеня, та є орієнтиром для побудови освітньої траєкторії здобувачів повної загальної середньої освіти.

У 2019 році розроблено проєкт Державного стандарту базової середньої освіти. Проєктом визначено: мету та принципи організації освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти II ступеня (5–9 класи); зміст ключових компетентностей здобувачів базової середньої освіти; вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів базової середньої освіти; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів у базових навчальних планах; підходи до оцінювання навчальних досягнень учнів. Проєкт стандарту наразі доопрацьовується за результатами громадського обговорення. Основним документом, що забезпечує досягнення учнями визначених відповідним Державним стандартом повної загальної середньої освіти результатів навчання, є освітня програма закладу загальної середньої освіти (стаття 33 Закону України «Про освіту» [2], стаття 15 Закону України «Про загальну середню освіту» [3]).

Орієнтирами для розроблення закладами освіти освітніх програм є типові освітні програми, в яких представлений узгоджений комплекс видів освітньої діяльності, що ґрунтується на компетентнісному підході і спрямований на реалізацію мети й завдань початкової освіти, визначених Державним стандартом. Із 2018 року в шкільну практику впроваджуються дві 62 типові освітні програми (Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко, та інша під керівництвом Р. Б. Шияна), а також типові навчальні програми для шкіл з викладанням мовами корінних народів та національних меншин для 1–2 та 3–4 класів, що затверджені наказами Міністерства освіти і науки України від 21.03.2018 № 2682 та 27.12.2018 № 14613 [8;9].

Знання та вміння, які отримали слухачі курсів, дозволять їм більш глибоко розуміти специфіку психічного розвитку школярів з ООП, причини порушень їх навчальної діяльності, використовувати в практичній роботі з дітьми даної категорії методи корекційно-розвиваючого навчання, виховання, соціалізації школярів з особливими потребами, розробляти шляхи педагогічного, клінічного, логопедичного і психологічного впливу на подолання порушення навчальної, мовної діяльності, пізнавальної і емоційно-особистісної сфери. Тренінг надає можливість оволодіти вимогами до структури основних і адаптованих освітніх програм для кожної категорії дітей з ООП; вимогами до результатів освоєння основної освітньої програми; вимогами до ресурсного забезпечення (умов) отримання освіти споживачів освітніх послуг ООП.

Навчально-методичне забезпечення курсів, їх матеріально-технічна оснащеність, в тому числі застосування електронних освітніх ресурсів, сприяли успішному формуванню таких компетенцій, як:

- організація корекційно-розвиваючого процесу з дітьми, що мають інтелектуальні і інші порушення; складання планів і індивідуальної і групової корекційної психолого-педагогічної програм, спрямованих на розвиток та корекцію пізнавальної, клінічної, мовної, емоційно-вольової та особистісної сфер ОПП;

- здійснення діагностично-аналітичної діяльності корекційно-розвиваючого процесу в освітніх організаціях для ОПП в умовах інклюзивного та спеціального (коригуючого) напрямку освіти різних видів, виявлення причин труднощів у освітньому процесі з ОПП, створення умов для подолання проблем.

Відзначимо, що зміст Програми складений, але вельми продумано щодо соціального заказу до утворення, змістовно структуровано наповнення проектно-орієнтованою діяльністю слухачів курсів.

У процесі практичних занять педагоги вчилися: використовувати знання про особливості ОПП при підборі матеріалу для педагогічної і психологічної діагностики; диференціювати освітній процес ОПП; підбирати ефективні методи по корекції і розвитку пізнавальної, мовної, клінічної та емоційно-особистісної сфер ОПП шкільного віку; оптимізувати освітній процес ОПП в умовах інклюзивних та спеціальних (корекційних) організованих різних видів класів (груп), реалізації корекційно-розвиваючих завдань; виявляти їх потенційні можливості для розробки стратегії корекційної допомоги; встановлювати динаміку навченості і розвитку в умовах психолого-педагогічної корекції і систематичного шкільного навчання; проводити моніторинг якості результатів навчання в ЗСО для ОПП в умовах інклюзивного процесу різних видів; створювати умови для соціально-психологічної адаптації дітей з ОПП в різних соціальних групах.

Таким чином, вдалося в повній мірі реалізувати діяльнісний підхід та інтерактивні форми навчання з представлених інформаційно-освітніх ресурсах, які підтвердили сформованість необхідних компетентностей працівників освіти для роботи з ОПП. Рівень професійно-педагогічної компетентності випускників курсів в результаті освоєння програми відбився в готовності працівника освіти до виявлення особистостей з ООП в закладах освіти.

Серйозна просторі в умовах інтеграції інклюзивної освіти; аналізу даних психолого-педагогічної діагностики можливостей і потреб ОПП для побудови або коригування індивідуальної програми розвитку, освіти та корекційної роботи з ними; складання варіативних адаптованих основних освітніх програм, адаптованої освітньої програми, спеціальної індивідуальної програми розвитку, індивідуальної програми реабілітації з урахуванням виявлених рівнів академічних компетентностей ОПП, складання конспектів корекційних занять, організації та проведення їх з ОПП; здійсненню корекційно-розвивальних заходів на основі індивідуально-диференційованих підходів до ОПП; розробці психокорекційних програм різного виду і спрямованості в залежності від

корекції, сфери психіки ОПП, участі в діяльності методичних об'єднань, психолого-медико-педагогічної методичної роботи.

Отже, представлений досвід організації підвищення кваліфікації педагогів є новим з концептуальним підходом до формування інклюзивного освітнього середовища спрямованого на підготовку педагогічних працівників, готових до соціокультурної інтеграції з ОПП, що передбачає отримання якісного результату освітньої діяльності та включення їх в соціокультурне середовище суспільства, вирізняючого цілісністю структурування освіти в рамках введення нових освітніх стандартів.

Тому успішність запровадження інклюзивної освіти з ОПП потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами; удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини; реалізації та поширення моделі інклюзивної освіти з ОПП у навчальних закладах.

Список використаних джерел:

1. Державний освітній стандарт початкової школи НУШ для учнів з ООП. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Закон України «Про освіту» (2017 р.). URL: <https://www.osvita-konotop.gov.ua/zakon-ukra%D1%97ni-vid-05-09-2017-2145-viii-pro-osvitu.html>
3. Закон України «Про загальну середню освіту» Закон України «Про загальну середню освіту». URL: https://kodeksy.com.ua/pro_zagal_nu_serednyu_osvitu/statja-6.htm
4. Закон України від 05.06.2014 № 1324-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18>
5. Закон України від 23.05.2017 № 2053-VIII «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>
6. Конвенція про права дитини (схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
7. Любарець В. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування: монографія. Суми: П.Ф «Видавництво “Університетська книга”», 2018. 382 с.
8. Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.03.2018 № 2682. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Institut-osv-analitiki.pdf>
9. Наказ Міністерства освіти і науки України 27.12.2018 № 14613. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Serpneva%20conferentcia/2019/Institut-osv-analitiki.pdf>

10. Наказ Держспоживстандарт від 28.07.2010 № 327 (доповнено Класифікатор професій посадою асистента вчителя інклюзивного навчання). URL: http://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=53641
11. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання». URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
12. Постанова Кабінету Міністрів України від 23.04.2003 № 585 «Про встановлення строку навчання у загальноосвітніх навчальних закладах для дітей з особливими освітніми потребами». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2003-%D0%BF>
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 25.08.2004 № 1096 «Про встановлення розміру доплати за окремі види педагогічної діяльності». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1096-2004-%D0%BF>
14. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF>
15. Постанова Кабінету Міністрів України від 18.07.2012 № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2012-%D0%BF>
16. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF>
17. Постанова Кабінету Міністрів України від 08.07.2015 № 479 «Про внесення змін у додаток 2 до постанови Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2002 р. № 1298». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/479-2015-%D0%BF>
18. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 № 531 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/531-2015-%D0%BF>
19. Постанова Кабінету Міністрів України від 29.07.2015 № 530 «Про внесення змін до Положення про дошкільний навчальний заклад». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2015-%D0%BF>
20. Постанова Кабінету Міністрів України від 27.09.2016 № 671 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/671-2016-%D0%BF>
21. Постанова Кабінету Міністрів України від 26.10.2016 № 753 «Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 23 квітня 2003 р. № 585». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/753-2016-%D0%BF>
22. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2017 № 88 «Про порядок та умови надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам

на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2017-%D0%BF>

23. Положення про інклюзивно-ресурсний центр, затверджене постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>

24. Постанова Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Зміни. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF>

25. Постанова Кабінету Міністрів України від 15.11.2017 № 863 «Про внесення змін до Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170863.html

26. Постанова Кабінету Міністрів України від 14.02.2018 № 72 «Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1096». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/72-2018-%D0%BF>

27. Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 88 «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2018 році». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/88-2018-%D0%BF>

28. Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 615 «Про затвердження Порядку використання у 2018 році коштів, передбачених у державному бюджеті на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/615-2018-%D0%BF>

29. Постанова Кабінету Міністрів України від 22.08.2018 № 617 «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/617-2018-%D0%BF>



Слуцький Ярослав

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ: РУШІЙНІ СИЛИ ТА ОСНОВИ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У США

Модернізаційні процеси, які відбуваються в системі освіти України, призводять до поступового включення держави в глобальні процеси, пов'язані з навчальною та науковою діяльністю. Одним із важливих компонентів, що наразі активно розвивається, є інтернаціоналізація освіти, яка передбачає навчання студентів за кордоном, що потребує проведення відповідних адаптаційних дій. У зв'язку з тим, що наша держава, згідно з даними ЮНЕСКО, у 2015 році прийняла на навчання 54 144 іноземних студенти, важливим є подальший розвиток засад

теорії та практики соціально-педагогічного супроводу. Але необхідно розуміти, що вибудовування якісної вітчизняної системи супроводу іноземних студентів повинно спиратися на ефективні іноземні зразки. Саме тому країною нашого дослідження були обрані Сполучені Штати Америки, в університетах та коледжах яких навчається найбільша кількість студентів у світі.

Перш ніж розпочати розгляд системи супроводу іноземних студентів у США, ми повинні виявити причини, що стають рушійною силою для учнів з інших країн у виборі саме цієї країни для продовження свого навчання. Так, однією з рушійних сил для іноземних студентів у питанні вибору місця навчання є необхідність вивчення популярних мов, наприклад, англійської, що має на увазі навчання в англійськомовних країнах [7]. Це пояснює високий відсоток іноземних студентів у таких країнах, як, наприклад, США, Велика Британія, Австралія та Канада. Ці країни також приймають велику кількість іноземних студентів з таких країн, як Китай, Індія та Південна Корея, які не є англійськомовними.

На мобільність студентів також впливають політичні та демографічні зміни в їхніх країнах, що спрямовують політику урядів щодо іноземних студентів. Так, деякі країни проводять політику, яка стимулює студентів проходити навчання на своїй Батьківщині [3]. На противагу цим ініціативам, стипендіальна програма, наприклад, Саудівської Аравії, що заохочує своїх громадян навчатися за кордоном, «направила» багатьох саудівських студентів до США [27].

Досліджуючи причини домінування Сполучених Штатів у рейтингу країн з найбільшою кількістю іноземних студентів, Х. Хазен та Х. Альбертс [15] висловлювали думку, що збільшення їх числа пов'язано з бажанням створення більш успішної кар'єри в майбутньому, а також отримання відповідного досвіду, який може позитивно вплинути на працевлаштування.

Загалом ми бачимо безпосередній взаємозв'язок між збільшенням кількості тих, хто бажає здобути освіту у ЗВО США (а отже, таких, які потребують участі в процесі адаптаційної підготовки), і якістю не тільки програм, безпосередньо пов'язаних з академічною діяльністю, а й заходів, що сприяють отриманню досвіду проведення міжособистісного та міжкультурного спілкування, що потрібно в сучасному глобалізованому світі й формується безпосередньо в процесі акультурації, яка є складовою частиною соціально-педагогічного супроводу.

Укажемо також на те, що залучення іммігрантів, а також іноземних студентів, які після закінчення навчання можуть отримати робоче місце в країні навчання, є широко використовуваними методами збільшення кількості професійних робочих кадрів. Економічна конкурентоспроможність Сполучених Штатів залежить від кваліфікованих працівників, що частково складаються з іноземних студентів, які проходили навчання в країні та прийняли рішення розпочати в ній свою трудову діяльність [10].

Своєю чергою, Є. Урбан стверджувала, що студенти з інших країн прагнуть проходити навчання саме в США у зв'язку з тим, що міжнародна освіта надасть можливість не тільки формування дещо іншого ставлення до обраної спеціальності, але й здобуття освіти, більш спрямованої на практичну діяльність, а не тільки лише засвоєння теоретичного матеріалу, а також особистісне вдосконалення та вміння вибудовування міжкультурних взаємозв'язків [29, с. 153]. Відзначимо, що такого роду прагнення можуть знайти своє місце в підготовчому процесі, пов'язаному з адаптацією до нового соціокультурного середовища, у рамках якого при отриманні знань щодо особливостей інших культур особистість буде здатна проводити діяльність відповідно до своєї спеціалізації, а отже, буде мати можливість розгляду її з іншого ракурсу, з використанням знань про культурні особливості.

Розглядаючи ці переваги, доходимо висновку, що прагнення іноземних студентів, які навчаються в США, можна деякою мірою порівняти з очікуваннями американських студентів, які беруть участь у програмах з навчання за кордоном та відправляються в інші країни (переважно європейські), що дозволяє їм удосконалити знання іноземної мови, ознайомитися з особливостями іншої культури тощо. Проте необхідно враховувати, що такого роду програми мають досить короткостроковий часовий відрізок, а також передбачають створення такого академічного та соціального середовища для американського студента, яке передбачає підтримання тісного зв'язку зі своїми знайомими в США, а також обмежує їхнє безпосереднє контактування з представниками країни, яка приймає [1], що кардинально відрізняється від «звичайного студентства», яке не піддається впливу умов тих чи тих програм, наприклад, з обміну студентами.

Отже, студент, який має можливість проведення щоденного міжособистісного контакту з представниками країни, що приймає, має можливість більш якісного практичного розвитку навичок, які впливають на ефективність взаємодії. Тому в межах системи соціально-педагогічного супроводу у ЗВО США враховується саме підготовка до такого різновиду взаємодії – безпосередньо з представником іншого культурного середовища.

Якщо ми розглядаємо мотивації до навчання саме у ЗВО США, інтерес становить дослідження, проведене Е. Урбан та Л. Палмер, у рамках якого було опитано 249 студентів, з яких 64.5% мали вік від 18 до 26 років; 81% з яких перебували в Сполучених Штатах від одного до чотирьох років та представляли різні регіони (20.1% – Південна та Центральна Америка; 19.7% – Східна Азія; 13.3% – Південна та Центральна Азія; 12.4% – Близький Схід; 11.2% – Африка; 8.4% – Південно-Східна Азія; 5.6% – Європа; 1.2% – Північна Америка) і напрями навчання (29.3% – інженерія; 18.9% – бізнес; 14.1% – наука; 11.6% – сфера освіти; 8.8% – гуманітарні науки; 7.6% – соціальні науки; 2.4% – образотворче мистецтво; 1.2% – охорона здоров'я) [29, с. 158].

Так, згідно з цим опитуванням, мотиви до навчання саме в закладах освіти США розподілилися таким чином (у порядку убавання): отримання якісної освіти; навчання нових способів побудови думки й діяльності в обраній сфері навчання; отримання практичного досвіду проведення діяльності в обраній спеціальності; розвиток навичок, що сприяють отриманню хорошої роботи; отримання можливості навчання практико зорієнтованого типу; отримання навичок виконання певної діяльності в багатокультурному середовищі; отримання можливості налагодження контактів з професіоналами в обраній сфері навчання; отримання навичок, що дозволяють ідентифікувати себе в якості незалежної особистості; підвищення рівня знання англійської мови; отримання знань щодо поглядів представників різних культур на певні питання; побудова міжкультурних зв'язків; отримання навичок адаптації до нових соціокультурних умов; підвищення рівня самоусвідомлення; бажання зробити щасливою сім'ю.

Отже, доходимо висновку: у зв'язку з наведеними даними найбільш актуальними мотивами навчання в США є особистісне вдосконалення, що полягає у формуванні та розвитку навичок, які забезпечать можливість мати конкурентні переваги на ринку праці сучасного глобалізованого світу, що включає володіння навичками міжкультурної взаємодії, розуміння та вміння вибудовувати міжособистісні контакти, застосування нестандартного мислення тощо.

Отже, розглядаючи мотиви іноземних студентів у виборі США в якості місця отримання освіти, назвемо два основних чинники, розглядом яких займалися Т. Маццарол та Г. Сутар [17], які виділили основи двотактної моделі, у рамках якої «поштовх» (*push*) представляє умови, що мотивують студентів залишати свої рідні країни для здобуття вищої освіти, а «тяга» (*pull*) демонструє умови, які є привабливими для громадян інших країн у питаннях продовження навчання. Своєю чергою, А. Шевальє вказує, що більшість іноземних студентів є представниками країн, що розвиваються, а це вказує на збільшення в них попиту на вищу освіту, однак досить низька якість навчання в місцевих закладах вищої освіти таких країн змушує або відповідно до двотактної моделі «штовхає» студентів до пошуку варіантів навчання за кордоном [7]. Водночас чинниками «тяги» стають питання безпеки, якості освіти, що здобувається, вартості навчання, а також розвиненість ринку праці [4].

Переваги, запропоновані навчальними закладами, де іноземного студента вважають важливим складником освітньої системи, стають одним з основних чинників вибору. Так, з 2009 по 2010-й роки Інститутом міжнародної освіти було проведено опитування серед потенційних студентів у В'єтнамі, Індії, Мексиці, Таїланді, Гонконгу, Бразилії, Німеччині, Туреччині, Великобританії, Нігерії, Південній Африці, за результатами якого 76% респондентів з великою повагою ставилися до освітньої системи Сполучених Штатів та були впевнені, що ця країна має достатню кількість навчальних закладів і якість пропонованих підготовчих та навчальних програм, які б задовольняли вимогам іноземних

студентів; 69% відповіли, що США вітають збільшення кількості учнів з інших держав у власних освітніх установах [9, с. 3].

Загалом процес навчання за кордоном надає достатню кількість переваг для самих іноземних студентів, країни, що приймає, та держав, з яких вони прибули. Так, навчання в зарубіжних освітніх установах, згідно з висновками С. Бердан, А. Гудман та К. Тейлор, сприяє підвищенню самосвідомості іноземних студентів, упевненості в собі, розширює світогляд та вдосконалює міжкультурну компетентність, підвищує можливості соціалізації, безпосередньо впливає на кар'єру, сприяє розвитку навичок іноземної мови тощо [5]. Водночас іноземні студенти відіграють важливу роль у впливові на країну, яка приймає, і навчальні заклади. Так, К. Чао, Г. Кух та Р. Каріні вказують, що таким чином відбувається розвиток принципів культурного розмаїття в навчальних закладах США [32].

Додамо, що не тільки в культурному аспекті полягає перевага співпраці з іноземними студентами, оскільки використання підготовчих програм (а значить їх регулярне вдосконалення, доповнення та інтеграція з академічною програмою основного навчання) впливає на розвиток матеріально-технічної бази навчального закладу та системи супроводу учнів з інших країн. Разом з тим, згідно з висновками С. Маргінсон, «глобальна вища освіта виробляється та споживається в рамках всесвітньої університетської ієрархії ... часто потоки людей, капіталу та знань ... необхідні для глобальної конкуренції» [16, с. 35]. Отже, іноземні студенти дозволяють закладам вищої освіти безпосередньо впливати на світові рейтинги навчальних закладів, збільшуючи чисельність студентів з інших держав. Тому в умовах конкуренції (зокрема серед провідних освітніх установ) важливим є використання такого елемента, як іноземні студенти.

Загалом міжнародна міграція з освітньою метою є складовою частиною світової системи переміщення кваліфікованих кадрів [22]. Іноземні студенти входять до числа осіб, які беруть активну участь у різних програмах, що дозволяють здобути середню освіту, а також пройти навчання в бакалавраті, магістратурі, стати частиною програм з підготовки фахівців, а також докторських програм.

Перевагою іноземних студентів є те, що вони впливають на країни, які приймають, різними способами та сприяють розвитку культурного різноманіття в навчальних закладах США [32]. Завдяки взаємній соціальній взаємодії між американськими та іноземними студентами студенти США залучаються до принципів незнайомої для себе культури, своєю чергою, іноземні студенти вивчають культурні особливості Сполучених Штатів. Подібна соціалізація також передбачає взаємодію між іноземними студентами з різних країн, що, у кінцевому підсумку, призводить до зіткнення кількох культур та розширення культурного розмаїття [28], а це сприяє безпосередньому формуванню феномену «інтернаціоналізації кампусу», що деякі дослідники позначають у якості

«домашньої інтернаціоналізації». Так, Б. Вехтер визначає інтернаціоналізацію як «таку, що виходить за межі мобільності та робить сильний акцент на викладанні, навчанні і створенні обстановки культурного розмаїття» [30, с. 6].

Отже, інтернаціоналізація кампусу є, у першу чергу, не збільшенням кількості іноземних студентів, а більш тісною їхньою взаємодією з місцевими учнями, а також поглибленням академічної мобільності. Усе це призводить до системи, в основі якої діють кілька напрямів, кожний з яких становить важливий складник успішної академічної та соціальної діяльності студента з іншої країни. Такого роду напрями, що підтверджено висновками Б. Вехтера, можна охарактеризувати як напрям освітньо-культурний та лінгвістичний (які дозволяють говорити про підвищену увагу до викладання, навчання (зокрема комунікаційних навичок і вміння проводити ефективно спілкування іноземною мовою) та розвитку культурного розмаїття в освітньому середовищі шляхом підтримки традицій, притаманних студентам з різних держав).

Таким чином, ми можемо говорити, що основою інтернаціоналізації кампусу є система соціально-педагогічного супроводу особистості як необхідна умова соціалізації індивіда в новому соціальному та академічному середовищі. Водночас Н. Гаррісон висновковує, що «інтернаціоналізація передбачає демократизацію більшою мірою, ніж це могло бути при географічній мобільності» [13, с. 414].

Отже, розглядаючи іноземного студента в системі соціально-педагогічного супроводу США, відзначимо, що розуміння географічної мобільності, яка передбачає переміщення студентів між країнами (обмін студентами), не повною мірою можна розуміти як інтернаціоналізацію. Так, географічне переміщення без участі в процесах супроводу не може бути визначено як інтернаціоналізація кампусу. У такому випадку більш точним є визначення «збільшення чисельності іноземних студентів». Проте кількість учнів з інших країн не впливає на саму сутність процесу інтернаціоналізації, який має у своїй основі систему супроводу студентів, що полягає в необхідності розвитку важливих навичок та вмінь, використання й уміння управління якими дозволить говорити про здатність проводити якісно вибудовану взаємодію з представниками країни, яка приймає, що є важливим для Сполучених Штатів з огляду на велику кількість студентів, які представляють інші культурні групи, а значить такі, що приносять з собою певні культурні традиції та норми, які необхідно або трансформувати, або адаптувати до місцевої культури, що дозволить уникнути можливих конфліктів культур.

Незважаючи на те, що такі дослідники, як М. Фостер та Л. Андерсон, зазначали, що «ми перебуваємо на шляху нашого розуміння інтернаціоналізованої навчальної програми, коли теоретики та практики тільки починають розуміти складну природу інтернаціоналізації навчальної програми» [11, с. 1], ми повинні усвідомлювати, що історія переміщення іноземних студентів має глибоке коріння, однак саме специфіка підготовки такого роду

студентів, виділення іноземного учня як центральної фігури підготовчого процесу в закладах вищої освіти саме США дійсно не має історичної основи, тому вимагає розвитку в рамках збільшення кількості таких студентів в освітньому процесі.

Узагалі зауважимо, що при вивченні і теоретичних досліджень американських (і не тільки) учених, і програм підготовки в рамках консультаційних центрів при університетах та коледжах США доходимо висновку, що робота саме зі студентом для його ефективної адаптації стала наслідком збільшеного протягом останніх десятиліть потоку студентів з-за кордону, які і стали причиною інтернаціоналізації освіти, кампусу та потребували проведення певних підготовчих дій. При невеликій кількості іноземних студентів є можливість їх знаходження в іншому соціокультурному середовищі без видимого негативного впливу на нього. При великому потоці студентів незабезпеченість заходів акультурації матиме негативні наслідки, які проявляються в неможливості взаємодії різних культур та поведінкових традицій, відповідно, потрібна адаптація, що призводить до розуміння важливості вибудовування підготовчої системи супроводу, яка повинна бути ефективною, а тому мати у своїй основі курси, спрямовані на вирішення або запобігання різних проблемних ситуацій та конфліктів.

Незважаючи на те, що багато проблем іноземних студентів пов'язані з рівнем сформованості та вмінням практичного застосування досвіду та знань, ЗВО США з використанням бази консультаційних центрів сприяють інтеграції студентів до соціального та академічного середовища кампусу. Для цього освітні установи з'ясовують, які перешкоди та складнощі є основними в неможливості повноцінного досягнення іноземними студентами своїх цілей. Для цього важливе розуміння особистих цілей та професійних мотивів учнів, що дозволить спрямувати і студентські, і інституційні зусилля для виконання завдань щодо адаптації студентів [29, с. 154 – 155]. Крім того, виявлення цілей та мотивів учнів дозволить більш точно провести коригування програмного контенту, використовуюваного при адаптаційній підготовці.

Отже, розглянувши проблему з іншого боку, ми доходимо висновку про визначальну роль студента в системі супроводу, оскільки саме основи його мотивів до навчання за кордоном, і зокрема в США, повинні бути основою теоретико-практичного забезпечення адаптації.

Розглядаючи підготовчу систему для іноземного студента, спрямовану на забезпечення можливості проведення ним діяльності соціокультурного характеру в новому культурному середовищі, проаналізуємо результати, до яких дійшов Н. Гаррісон [13], що інтернаціоналізація підготовчої програми вибудовується на підході ліберально-етичного характеру, що передбачає застосування трьох міжнародних напрямів, виділених нами в таблиці 1.

Отже, ці напрями дозволяють зробити висновок про те, що ліберально-етичний підхід до підготовчої програми і, відповідно, адаптаційного процесу

базується на прагненні студента отримати повноцінні навички для ефективної подальшої взаємодії з представниками інших культур. Для цього передбачено приділення особливої уваги аспекту самонавчання, коли студент не тільки в рамках підготовки в консультаційних центрах, а й з використанням власних зусиль підвищує свій лінгвістичний, психологічний та освітньо-культурний рівень, використовуючи імітацію міжкультурних ситуацій, тренінги тощо. Також цей підхід ґрунтується на теорії про те, що знання теоретичних і практичних компонентів культурного розмаїття є передумовою до проведення ефективної міжособистісної взаємодії, що дозволить стати більш успішним студентом і в рамках академічного, і професійного аспекту.

Таблиця 1

**Напрями ліберально-етичного підходу інтернаціоналізації
підготовчої програми для іноземних студентів**

Назва напрямку	Характеристика напрямку
Контент	матеріал, наданий учням під час адаптаційної підготовки, повинен ураховувати культурні особливості тієї чи тієї групи студентів
Перспектива	пройшовши адаптаційну підготовку, іноземний студент повинен відчувати в собі здатності до ефективного застосування отриманих навичок соціокультурної взаємодії та психологічної стійкості в подальшому; інакше кажучи, адаптація повинна бути не процесом, який розрахований тільки лише на період перебування в країні, що приймає, але й у подальшій перспективі
Взаємодія	адаптація повинна формувати вміння студента проводити якісно вибудовану міжособистісну взаємодію незалежно від того, проходить вона з представником приймаючої культури чи ні. Тому можна говорити про те, що адаптація повинна сприяти вмінню проведення міжнародної взаємодії

Щодо підготовки студентів до міжкультурної взаємодії в системі вищої освіти США основним завданням підготовчих програм також є, на нашу думку, формування таких навичок, які найбільш необхідні для проведення поточного академічного та соціального процесів і в рамках розвитку професійної особистості студента в подальшому, тобто його вміння управляти придбаними компетенціями в майбутньому. Отже, ми можемо говорити, що іноземні студенти в навчальних закладах США проходять підготовку за програмами, які можна зарахувати до ліберально-етичного підходу, що робить їх «здатними працювати в глобалізованому світі» [24, с. 361].

Зазначимо, що кількість іноземних студентів безпосередньо впливає на інтернаціоналізацію кампусу, що передбачає взаємодію різних культур, яка приносить істотну користь навчальному закладу, не тільки, за твердженням М. Бройнінг, фінансову, а й культурну [6], оскільки ЗВО отримують можливість розвитку своєї матеріально-технічної інфраструктури у зв'язку з тим, що іноземні студенти вимагають дещо іншої взаємодії з навчальним закладом.

Проте, на думку М. Бройнінг, такого роду підтримка з боку навчальних закладів є недостатньою. Так, соціокультурні труднощі, пов'язані із зіткненням з новим культурним середовищем, при недостатній підтримці з боку консультаційних центрів ускладнюють процес перебування та адаптації іноземних студентів у США. Своєю чергою, Дж. Йе та М. Іноз стверджували, що для безлічі іноземних студентів ефективність міжособистісних взаємин, а також уміння проводити якісний комунікаційний контакт мають важливий вплив на досвід, який вони отримують у рамках вищої освіти Сполучених Штатів, що, своєю чергою, є чинником проведення успішного академічного процесу та можливості виконання соціального коригування [31], яке необхідне при трансформації своїх культурних норм та поведінкових принципів у період адаптації.

Безумовно, усі ці чинники неможливо застосувати до всіх іноземних студентів у США. Так, учні із Західної Європи, які мають навички володіння англійською мовою, матимуть переваги перед студентами, наприклад з Китаю, для яких англійська не є рідною мовою (на відміну від тієї ж Великобританії). Природно, що не слід ураховувати в такому розгляді студентів, знання іноземної мови яких достатні для ефективної взаємодії – вони будуть стикатися з меншою кількістю культурних перешкод, що призведе до збільшення можливості налагодження контактів з представниками країни, яка приймає, а тому вони зможуть краще адаптуватися до нових соціокультурних умов [28].

Отже, можна говорити про те, що умови навчання та перебування в США не є рівними для всіх іноземних студентів, оскільки визначальне значення має можливість найбільш швидкого проходження етапу культурного шоку. Тому учні, які мають достатній рівень знань англійської мови, мають певний сформований рівень пізнань щодо культурних особливостей англомовних країн, зокрема і США. Саме тому для вирівнювання подібного дисбалансу використовують підготовчі та консультаційні програми центрів, що спрямовані на соціально-педагогічну підтримку студентів, які прибули з інших країн.

Очевидно, що соціально-педагогічний супровід, будучи підготовчим процесом, становить набір певних підготовчих та навчальних програм, завдання в яких спрямовані на формування й розвиток тих чи тих навичок. У зв'язку з тим, що система супроводу є частиною інтернаціоналізації, основний акцент цього процесу спрямований, згідно з висновками В. Кліффорд та К. Монгомері [8], на постійне перетворення навчальних програм, що є необхідним через причини змін, що постійно проходять у глобальному соціокультурному середовищі. Зважаючи на те, що іноземний студент є головною дійовою особою, на якого і спрямована система супроводу закладів вищої освіти США, важливим є використання в підготовчих програмах та навчальних планах «міжнародних, міжкультурних і/або глобальних аспектів» [25, с. 9], що має дозволити говорити про програми, які мають у своїй основі заходи, спрямовані на роботу зі студентами певних культурних груп.

Система соціально-педагогічного супроводу має метою створення занять та підготовчих курсів, які повинні задовольняти потреби іноземних студентів, що є проявами певних проблем, які впливають на учнів у практичній площині при безпосередньому зіткненні з новим соціокультурним середовищем. Так, Й. Го та С. Го в межах своїх досліджень виявили, що деякі студенти з інших країн «відчували малу кількість ресурсів, пропонованих викладачами в рамках освітнього процесу, які були б безпосередньо пов'язані з їхнім досвідом» [12, с. 859].

Отже, доходимо висновку, що підготовчі програми не повною мірою й не завжди відповідають вимогам та потребам іноземних студентів. Необхідно розуміти, що зміст адаптаційних програм повинен безпосередньо відображати проблеми, що є актуальними для учнів, які представляють інші культури. Лінгвістична підготовка, наприклад, безумовно має важливе значення для акультурації, проте в разі, якщо мають місце проблеми расизму або наявні певні стереотипні уявлення щодо їх країн та культур з боку сторони, яка приймає, значущість тієї ж мовної підготовки нівелюється проблемами емоційно-психологічного характеру, що виникають та мають бути враховані в напрямках підготовки.

Отже, програма повинна спиратися на потреби іноземного студента, бути методом визначення, вирішення та профілактики різного роду труднощів і проблемних ситуацій, що можливо при наявності в іноземного студента статусу основної особи, для якої й за допомогою якої необхідне проведення розробки підготовчої програми соціально-педагогічного супроводу.

Система супроводу іноземних студентів повинна спиратися на очікування та вимоги учнів. Так, Б. Бертрем [2] доходить висновку, що студенти, які прибули з інших країн, очікують певної підтримки соціального плану від навчального закладу, зокрема надання допомоги в розвитку міжособистісної мережі, яка передбачає налагодження, підтримку та розвиток контактів з представниками країни, яка приймає, що можливо при проведенні певних освітньо-культурних заходів (прикладом яких можуть бути національні вечірки, екскурсії тощо).

Під час таких соціальних ініціатив відбувається взаємне розуміння та прийняття між різними культурами, а також вибудовування соціальних зв'язків, які можуть уважатися однією з основ системи підтримки. Тому необхідно враховувати, що при проведенні адаптації не можна повною мірою спиратися на самостійність студентів, інакше кажучи, припускати, що соціальні взаємозв'язки можуть бути побудовані при самостійній діяльності студента, у зв'язку з тим, що адаптація передбачає застосування безлічі деталей та аспектів, пов'язаних і з комунікацією, і важливістю використання знань культурних особливостей співрозмовника; неможливо повною мірою покладатися на самостійність учня, тому що він не може враховувати всі важливі особливості вибудовування міжкультурного та міжособистісного контакту. Саме тому у ЗВО США в рамках

підготовчих програм консультаційних центрів використовують зовнішню допомогу з боку консультантів.

Проте однією з основних проблем, на думку В. Россер, Дж. Хермзен, К. Мамісешвілі та М. Вуд [23], є те, що консультанти, які є виконавцями системи супроводу студентів, повинні проводити безліч видів діяльності, яка безпосередньо не пов'язана з адаптацією учнів, наприклад, надання звітності, спостереження за виконанням студентами імміграційних правил тощо. У підсумку консультанти часто отримують недостатньо часу власне для проведення консультування або створення/розвитку програм, які б сприяли зменшенню негативних наслідків, викликаних труднощами адаптаційного періоду. До того ж, як з'ясували М. Олівас та К. Лі [20], одна з основних проблем полягає в тому, що, прибувши до кампусу, іноземні студенти, зіткнувшись із соціально-культурними труднощами, не завжди звертаються за допомогою до консультаційних центрів, на відміну від американських студентів, які прагнуть якомога швидше подолати наслідки та прояви виниклих проблем. Особливо відсутність бажання отримати консультаційну допомогу притаманна представникам азійських країн, що пов'язано, перш за все, з культурними аспектами країн, у яких не є повсякденною нормою звернення за допомогою до викладачів або консультантів. Отже, центри соціально-педагогічної підтримки повинні проявляти власну ініціативу та першими пропонувати свою підтримку іноземним студентам.

Своєю чергою, збільшення кількості іноземних студентів, на думку Р. Хайес та Г. Лін, виявило проблеми, пов'язані з консультантами центрів соціально-педагогічної та психологічної підтримки навчальних закладів, які повинні володіти навичками культурної чутливості, а також уміти вибудовувати якісні соціальні зв'язки для вибудовування ефективної взаємодії [14]. Тому іноземні студенти допомагали виникненню необхідності не тільки в спеціалізованих консультантах, а й у викладачах, здатних знайти відповідний підхід до представників інших культур. Усе це також безпосередньо впливає на розвиток навчальних закладів, тому що без модернізації ЗВО іноземні студенти, зіткнувшись з негативним впливом культурного шоку та необхідністю вибудовування принципів соціального та академічного визнання, будуть, згідно з висновками К. Меллон, неправильно зрозумілі з боку представників країни, що приймає (до яких можна віднести студентів, викладачів, консультантів, жителів громади та ін.), та самі неправильно зрозуміють своїх опонентів [19].

Тому соціально-педагогічний супровід відіграє ключову роль у можливості налагодження міжособистісних та міжкультурних зв'язків, а той факт, що акультурація має взаємний ефект, коли не тільки іноземний студент адаптується до нової культури, а й американський до культури представника іншої країни, дозволяє говорити про вплив іноземних студентів на розвиток освітньої системи США (а також інших країн, які є лідерами з кількості іноземних студентів у своїх ЗВО).

Зазначимо, що в процесі супроводу іноземних студентів важливим аспектом також є взаємна акультурація, принцип якої розглядав А. Трайс. Так, проведення взаємодії соціального плану між студентами країни, що приймає (американцями), та іноземними студентами забезпечує взаємне вивчення культур та вибудовування можливостей до контактування з представниками інших країн [28]. Кінцевим підсумком такої взаємодії, за твердженням вченого, є або поєднання кількох культур (що передбачає взаємну інтеграцію культурних принципів та поведінкових норм), або розширення культурного розмаїття (що не передбачає взаємну інтеграцію, однак сприяє активному створенню міжкультурних зв'язків для проведення ефективного міжособистісного контакту).

На нашу думку, другий варіант культурної взаємодії, що передбачає лише розширення різноманітності культурних принципів, є кращим, якщо йдеться тільки про академічну взаємодію, що передбачає повернення учня до своєї країни після отримання освіти, тоді як перший варіант спрямований на більш тісну взаємодію культур та їхніх представників, що передбачає інтеграцію іноземного студента в американську культуру й одночасно прийняття стороною, яка приймає, культурних норм студента, що більш підходить для подальшої діяльності учня в Сполучених Штатах після закінчення процесу навчання.

Отже, збільшення числа іноземних студентів, які приїжджають до США, поставило перед консультантами коледжів та університетів нові завдання, для вирішення яких необхідно бути більш сприйнятливим до культури та враховувати потреби цих студентів у процесі побудови соціальних взаємин ефективного типу [14]. Потреби пов'язані з тим, що іноземні студенти, стикаючись з новими культурами, стають жертвами «культурного шоку» та починають свою боротьбу за соціальне визнання [21].

Загалом більшість іноземних студентів, які повернулися до своєї країни, є більш заповзятливими та інноваційно спрямованими, ніж їхні однолітки, які не мають досвіду навчання за кордоном. Дослідження показали, що тривалість перебування в іншій країні чинить благотворний вплив на розвиток навичок підприємництва [18].

Проте існують й інші дослідження, які демонструють, що з погляду інноваційних моментів ті, хто повернувся з інших країн, є менш продуктивними [26]. Ми можемо охарактеризувати подібні відмінності тим аспектом, що одні студенти отримали більш ефективний соціально-педагогічний супровід, що сприяло їх більш швидкій акультурації та початку якісного процесу навчання; інші ж зіткнулися із супроводом недостатнього рівня, який призвів до неефективної адаптації, що згодом негативно вплинуло на процес навчання та професійні якості фахівця.

Отже, якісна соціально-педагогічна підтримка іноземних студентів призводить до підвищення якості підготовки фахівця після його повернення до своєї країни. Тому система супроводу має містити всі необхідні теоретичні та

практичні елементи, застосування яких важливо для якісного проведення академічної й соціокультурної діяльності іноземним студентом.

Розглянута нами проблема не є вичерпною й має перспективи подальшого розвитку в питаннях дослідження європейської моделі роботи з іноземними студентами, підготовки консультантів центрів з підтримки іноземних студентів, наявного досвіду адаптації представників інших країн у закладах вищої освіти України тощо.

Список використаних джерел

1. Allen H. W. Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective // *Foreign Language Annals*, 2010. №43. P. 27–49.

2. Bartram B. The sociocultural needs of international students in higher education: A comparison of staff and student views // *Journal of Studies in International Education*, 2007. №11(2). P. 205–214.

3. Benson K. *International trends in higher education 2015* / Katherine Benson. Wellington Square, Oxford, UK: University of Oxford International Strategy Office, 2015. 25 p.

4. Beine M. Determinants of the international mobility of students / M. Beine, R. Noël, L. Ragot // *Economics of Education Review*. 2014. №41. P. 40–54.

5. Berdan S. N. *A student guide to study abroad* / S.N. Berdan, A. Goodman, C. Taylor. New York, NY: Institute of International Education, 2013. – 336 p.

6. Breuning M. Undergraduate international students: A resource for the intercultural education of American peers? *College Student Journal*, 2007. №41(4). P. 1114–1122.

7. Chevalier A. How to attract foreign students // *IZA World of Labor*, 2014. №36. P.1–10. – URL: <https://wol.iza.org/uploads/articles/36/pdfs/how-to-attract-foreign-students.pdf>.

8. Clifford V. Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education / V. Clifford, C. Montgomery // *Journal of Transformative Education*, 2015. №13(1). P. 46–64. – URL: <https://doi.org/10.1177%2F1541344614560909>.

9. Chow, P. What international students think about U.S. higher education: Attitudes and perceptions of prospective students in Africa, Asia, Europe and Latin America / P. Chow. – New York, NY: Institute of International Education, 2011. – 32 p.

10. Douglass J. A., Edelstein R. The global competition for talent: The rapidly changing market for international students and the need for a strategic approach in the US / John Aubrey Douglass, Richard Edelstein // *Research & Occasional Paper Series: CSHE*. 8.09. - Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California, 2009. - 22p. - URL: https://cshe.berkeley.edu/sites/default/files/publications/rops.jd.re_globaltalent_9.25.09_0.pdf

11. Foster M. Editorial: Exploring internationalisation of the curriculum to enhance the student experience / M. Foster, L. Anderson // *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 2015. №3(3). P. 1–2. – URL: <https://doi.org/10.14297/jpaap.v3i3.206>

12. Guo Y. Internationalization of Canadian higher education: Discrepancies between policies and international student experiences / Y. Guo, S. Guo // *Studies in Higher Education*, 2017. №42(5). P. 851–868. – URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1293874>
13. Harrison N. Practice, problems and power in «internationalisation at home»: Critical reflections on recent research evidence // *Teaching in Higher Education*, 2015. №20(4). P. 412–430. – URL: <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>
14. Hayes R. L. Coming to America: Developing social support systems for international students / R.L. Hayes, H.R. Lin // *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 1994. №22(1). P. 7–16.
15. Hazen H. D., Alberts H. C. Visitors or immigrants? International students in the United States // *Population Space and Place*. 2006. №12. P. 201–216.
16. Marginson S. Dynamics of national and global competition in higher education // *Higher Education*. 2006. №52(1). P. 1–39. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-7649-x>.
17. Mazzarol T., Soutar G. N. «Push-pull» factors influencing international student destination choice / T. Mazzarol, G.N. Soutar // *International Journal of Educational Management*, 2002. №16(2). P. 82–90.
18. McCormick B. Overseas work experience, savings and entrepreneurship amongst return migrants to LDCs / B. McCormick, J. Wahba // *Scottish Journal of Political Economy*, 2001. №48(2). P. 164–178.
19. Mellon C. Recognizing and addressing cultural variations in the classroom / C. Mellon // *Intercultural Communication Center*. 2013. URL: <https://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/culturalvariations.pdf>.
20. Olivas M. Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know / M. Olivas, C. Li // *Journal of Instructional Psychology*. 2006. №33(3). P. 217–222.
21. Recognizing and addressing cultural variations in the classroom / Eberly Center for Teaching Excellence. Intercultural Communication Center. – Pittsburgh: Carnegie Mellon University, 2013. 30 p. – URL: <https://www.cmu.edu/teaching/resources/PublicationsArchives/InternalReports/culturalvariations.pdf>.
22. Rosenzweig M. Global Wage Differences and International Student Flows / Mark R. Rosenzweig, Douglas A. Irwin and Jeffrey G. William. – Washington, DC: Brookings Institution Press, 2006. P. 57–96.
23. Rosser V. A national study examining the impact of SEVIS on international student and scholar advisors / V. Rosser, J.M. Hermsen, K. Mamiseishvili, M.S. Wood // *Higher Education*. 2007. №54. P. 525–542.
24. Sawir E. Internationalisation of higher education curriculum: The contribution of international students // *Globalisation, Societies and Education*. 2013. №11(3). P. 359–378. URL: <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.750477>.
25. Stein S. Pluralizing Frameworks for Global Ethics in the Internationalization of Higher Education in Canada / Sharon Stein, Vanessa de Oliveira Andreotti, Rene Suša // *Canadian Journal of Higher Education*., 2019. Vol. 49. №1. P. 22–46.

26. Sun W. The productivity of return migrants: The case of China's «sea turtles» / W. Sun // *IZA Journal of Migration*. 2013. №2(1). P. 1–19.
27. Taylor C., Albasri W. The impact of Saudi Arabia King Abdullah's scholarship program in the US // *Open Journal of Social Sciences*. 2014. №2(10). P. 109–118.
28. Trice A. G. Mixing it up: International graduate students' social interactions with American students / A.G. Trice // *Journal of College Student Development*. – 2004. №45(6). P. 671–687.
29. Urban E. International Students' Perceptions of the Value of U.S. Higher Education / Ewa Urban, Louann Bierlein Palmer // *Journal of International Students*., 2016. Vol. 6. Iss. 1. P. 153–174.
30. Wächter B. An introduction: Internationalisation at home in context / B. Wächter // *Journal of Studies in International Education*. 2003. №7(1). P. 5–11. – URL: <https://doi.org/10.1177%2F1028315302250176>.
31. Yeh J. C. International students' reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress / J.C. Yeh, M. Inose // *Counseling Psychology Quarterly*, 2003. №16(1). P. 15–28.
32. Zhao C. M. A comparison of international student and American student engagement in effective educational practices / C.M. Zhao, G.D. Kuh, R.M. Carini // *Journal of Higher Education*., 2005. №76(2). P. 209–231.



Бондаренко Вікторія

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ОСОБИСТОСТЕЙ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ДИЗАЙН-ОСВІТИ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ ЇЇ РОЗВИТКУ

Сьогодні в Україні в різних університетах працює більше 60 факультетів, де здійснюється підготовка дизайнерів. Випускники цього профілю активно використовуються в різних галузях життєдіяльності людини, в промисловості, в сфері культури і т.п. Розвиток дизайнерської гілки освіти сьогодні, як і раніше, є дуже актуальним. По-перше, цього потребують задачі сучасного розвинутого суспільства. По-друге, саме життя висуває багато нових напрямів розвитку дизайну, серед яких можна виділити такі дуже актуальні проблеми: інклюзивний дизайн (дизайн для людей з обмеженими можливостями життєдіяльності); екодизайн; етнодизайн; ландшафтний дизайн та інші.

Більша частина існуючих сьогодні дизайнерських спеціальностей була відкрита в технічних навчальних закладах, які не мали давніх традицій художньої освіти. Першим навчальним закладом на Україні, який розпочав підготовку дизайнерів, був Харківський художній інститут, який в 1963 році було реорганізовано в художньо-промисловий [1]. В 2021 році цей навчальний

заклад (нині – Харківська державна академія дизайну і мистецтв) буде відмічати своє сторіччя. За 66 років існування дизайнерської гілки освіти академія підготувала більше п'яти тисяч дизайнерів по наступних спеціалізаціях: промисловий дизайн, графічний дизайн, дизайн середовища, дизайн меблів, дизайн тканин, дизайн одягу, мультимедійний дизайн.

На рівні уряду України на сьогодні існують ряд державних наукових програм, які стосуються розвитку дизайну, в тому числі програм по проблемах інклюзивного дизайну та екодизайну.

В останні роки проводиться багато наукових та практичних акцій, на яких обговорюються питання розвитку дизайну та дизайн-освіти. Окремо розглядаються ці питання на різного рівня наукових конференціях.

Починаючи з 2001 року один раз на два роки в Харківській державній академії дизайну і мистецтв проходить Міжнародний форум «Дизайн-освіта», в рамках якого задіяні наступні акції: всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт; всеукраїнська олімпіада з дизайну; науково-практичні конференції студентів та викладачів; огляд-конкурс дипломних проектів дизайнерських шкіл; круглі столи з актуальних проблем дизайну.

Аналогічні акції щороку проводяться на базі різних архітектурних шкіл, де окремо розглядаються питання розвитку спеціальності «Дизайн архітектурного середовища». В окремі акції виділяються конкурси та конференції, що присвячуються розвитку дизайну тканин та одягу, промислового та графічного дизайну. Дана робота та перераховані вище акції направлені на виконання наукових програм в сфері сучасного дизайну та дизайн-освіти.

В останні роки в системі вищої освіти України намітилися серйозні тенденції в розширенні контактів з ЗВО різних країн. Практично кожний вищий навчальний заклад сьогодні намагається здійснювати: обмін студентами, проведення спільних міжнародних конференцій і симпозіумів, запрошення іноземних спеціалістів для читання лекцій та проведення майстер-класів, проходження викладачами та студентами стажування в зарубіжних навчальних закладах, участь у сучасних наукових, освітніх та проектних програмах. Сьогодні є очевидним, що навчальні програми повинні бути розраховані на формування спеціалістів міжнародного рівня з добре розвинутим професійним мисленням. Випускники дизайнерських факультетів повинні бути готові до самостійної діяльності по вирішенню різних проблем в сфері дизайну.

Найбільш змістовними та серйозними трудами в сфері дизайну є роботи В.Я.Даниленка [2; 3]. В них розглядаються питання теорії і історії дизайну, а також аналізується стан сучасного дизайну і різних країнах: Польщі, Німеччині, Фінляндії, Великобританії, Франції та інших країнах.

Частина авторів вважають за доцільне використання блочного підходу до структурування змісту освіти дизайнерів [4]. Його суть полягає в наступному: зміст підготовки дизайнера надається інтегрованими міжпредметними блоками, кожен з яких містить знання, вміння, навички, творчий та емоційно-ціннісний

компоненти, особистісні якості.

Автори цієї пропозиції вважають, що в інтегрований блок об'єднується група навчальних дисциплін, що пов'язані між собою загальною метою навчання, функцією и міжнародними зв'язками. Поєднання дисциплін у блоки базується на підставі споріднених галузевих знань та типів діяльності, забезпечує умови щодо всебічного розгляду базових понять та явищ.

В цьому контексті великий інтерес викликає співдружність з різними ЗВО, які готують спеціалістів цього профілю. Багато зарубіжних інститутів мають великий досвід педагогічних технологій, методів та прийомів формування у студентів високого професіоналізму в галузі дизайну [5].

Мета даної роботи – пошук шляхів підвищення рівня підготовки студентів-дизайнерів та розширення контактів зі спорідненими ЗВО України та інших держав.

Майстерність дизайнерів, як синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, проявляється через творчість і втілюється в ній. Формування і розвиток творчої активності у майбутніх дизайнерів – один із шляхів удосконалення підготовки висококваліфікованих фахівців.

Виходячи із загальної мети вищої освіти, фундаментальна інтерваріантна компонента має забезпечити дизайнерові: здатність постійно здобувати знання, вміння і навички; глобальне мислення; культурну компетентність; функціональну грамотність; культуру людського спілкування; етичність (ідеологія, релігія); естетичність. Негативним є те, що при навчанні та закінченні вищої освіти студенти не мають можливості отримати повноцінну виробничу практику за рахунок нерозвинутої інфраструктури виробництва та низької мотивації самої особистості. Тому нам необхідно в системі освіти знайти такі критерії подання інформації, котрі легко застосовувати теоретично та практично. Необхідно розробити соціокультурну наукову програму в поєднанні з педагогічними технологіями та дослідницькими програмами.

Перехід від навчально-освітнього до науково-освітнього процесу, від інформуючої системи освіти, націленої на досягнення конкретних практичних результатів, вимагає перетворення студента з пасивного споживача знань в активного їх творця. Одним із основних факторів, що дозволяють сформувати соціально активну, творчо самостійну особистість, здатну до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності, є самостійна робота студента, яка передбачає: підготовку фахівців, які володіють потенціалом наукової творчості та самоосвіти, вміннями групової роботи з комплексного вирішення практичних дизайнерських задач, професійною та соціальною мобільністю; активну творчу, науково-дослідницьку роботу, зорієнтовану на вирішення проблемних ситуацій в науковій, проектній та підприємницькій діяльності; набуття умінь сформулювати проблему, проаналізувати шляхом її вирішення, знайти оптимальний результат та довести його правильність.

Парадигмальні позиції сучасної освіти зумовлюють методологічні засади

оновлення образотворчої підготовки дизайнерів, серед яких можна виділити:

- системний підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності образотворчої підготовки та механізмів, що її забезпечують, на виявлення її зовнішніх і внутрішніх зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну модель;
- синергетичний підхід визначає становлення різнорівневих закономірностей функціонування системи образотворчої підготовки;
- гуманістичний підхід забезпечує особистісну і творчу реалізацію студентів у навчально-виховному процесі;
- культурологічний підхід акумулює світові соціокультурні цінності у змісті образотворчої професійної підготовки;
- інтегративний підхід обумовлює синкретичне розуміння цінностей і художньої мови мистецтва;
- інформаційний підхід обґрунтовує нові форми трансляції і споживання мистецької інформації у навчанні дизайнерському мистецтву.

Вища освіта України сьогодні знаходиться на стадії перехідного етапу. ЗВО закінчили випуск «спеціалістів» та перейшли на двоступеневу систему підготовки дизайнерів-бакалаврів та магістрів.

На наш погляд, самим головним є не зруйнувати, а навпаки, зберегти академічні традиції мистецької підготовки спеціалістів, інакше, в цьому випадку більшість випускників ЗВО зможуть мати освіту на рівні бакалаврів. А чи цей рівень є достатнім для професійної роботи дизайнера в різних сферах: промисловий та графічний дизайн, дизайн середовища, дизайн меблів, тканин та одягу і т.п.?

При тому кількість випускників бакалаврату, які поступають до магістратури, зменшилась по відношенню до того, як це було п'ять років тому. Для того є об'єктивні причини, які пов'язані, перш за все, з поганим матеріальним становищем в родинах та із зменшенням кількості бюджетних місць на рівні магістратури.

Підготовка бакалаврів-дизайнерів потребує більшої кількості тижневого навчального навантаження, ніж в технічних ЗВО. На протязі десятків років після того, як було розпочато підготовку спеціалістів-дизайнерів, тижневе навчальне навантаження студента складало 48 годин аудиторних занять. Зараз для бакалаврів це – до 24 годин на тиждень, магістрів - 18 годин. Чи вірно зменшувати години на підготовку спеціалістів-дизайнерів в 2 рази? В вищих навчальних закладах творчого спрямування (художнього та дизайнерського) потрібно планувати багато навчального часу на загальнохудожню підготовку (рисунок, живопис), бо без неї ніяка система викладання спеціальних дисциплін не дасть своїх результатів.

Так само окремим, але дуже важливим питанням стоїть проблема вступних іспитів на творчі спеціальності (маються на увазі також театральне мистецтво, хореографічне мистецтво, консерваторії і т.п.), де абітурієнти повинні підтвердити своїми вступними роботами, що вони мають здібності до

конкретних видів мистецтва. А це дано не всім.

В цьому контексті значний інтерес являє собою пошук шляхів та методів формування та удосконалення творчої особистості студента. Особливо актуальні ці питання в зв'язку із інтеграцією України в європейський освітній простір.

На етапі підготовки спеціаліста-дизайнера головною основою є творчий потенціал студента, який має бути розкритий в процесі його навчання. Стосовно творчих ЗВО саме в процесі занять проектно-художньою діяльністю у студентів є можливість закріпити себе в професійній сфері та показати себе творчою особистістю, здатною до цілеспрямованих пошуків.

Значну роль в розкритті творчих здібностей студента та перетворення його в творчу індивідуальність має так званий мотиваційний блок. В наслідок цього завданням вищої школи, і особливо такої, як дизайнерська, яка має в основі творчу направленість, є формування та збагачення мотивації діяльності майбутнього спеціаліста.

Навчання студентів на дизайнерських спеціалізаціях вже в рамках навчального процесу потребує постійного творчого пошуку. Найкращим чином розвивається творча активність студентів в процесі участі в різних творчих конкурсах, фестивалях, work-shop-(ах). Практика активної участі студентів-дизайнерів Харківської державної академії дизайну і мистецтв в конкурсній діяльності широко втілюється в навчальний процес в рамках навчання на факультеті «Дизайн середовища» на бакалаврських програмах «Дизайн середовища» та «Дизайн одягу і взуття» та на магістерських програмах «Дизайн архітектурно-ландшафтного середовища» і «Концептуальний дизайн».

Студенти мають можливість зі своїми конкурсними проектами на широку аудиторію, як це проходить під час конкурсів та виставок. Вони можуть порівнювати свої напрацювання з роботами представників інших шкіл, самостійно оцінювати своє місце по відношенню до інших.

В ідеальному варіанті абітурієнти, які поступають навчатися на дизайнерські спеціальності, повинні мати певні художні здібності «від природи». Для викладачів загальнохудожніх та спеціальних дисциплін стоять задачі: виявити та розвинути ці здібності, навчити системі, при якій студент зможе вирішувати цілий комплекс передпроектних та проектних задач, що введуть його в реальне дизайнерське проектування.

Особливим напрямком творчої роботи студентів є участь кращих із них в госпдоговірній роботі, яка виконується творчими колективами викладачів та студентів. Такі роботи зазвичай складаються з двох етапів. На першому етапі виконуються проекти для інтер'єрів конкретних архітектурних об'єктів. На другому етапі після затвердження замовником кращого проекту планується виконання на об'єкті монументальних та декоративних робіт. Практично завжди однакові проектні завдання видаються декільком студентів. В цьому випадку виникає конкурс між ними, який активізує творче змагання. А воно в свою чергу стає тим мотиваційним стимулом, що приводить до позитивних результатів.

Минулого року для харківської фабрики ПрАТ «Філіп Морріс Україна» корпорації «Філіп Морріс Інтернешнл» розроблялися проекти настінного розпису для окремих приміщень цехів. Після затвердження ескізів роботи були виконані на об'єктах.

Дуже активно проходила робота, метою якої була розробка дизайнерського проекту для меморіального музею-садиби родини Синякових в с. Красна поляна Зміївського району Харківської області, яка на початку ХХ століття несподівано стала центром експериментального мистецтва. Саме в цьому селі збереглася хата, в якій жила родина харківського купця Синякова і його п'ять дочок і де свого часу бували Борис Пастернак, Веніамін Хлебніков, Володимир Маяковський, Борис Косарев, Сергій Єсенін та багато інших відомих особистостей.

Сьогодні дирекція Зміївського краєзнавчого музею та адміністрація району докладають зусиль на втілення на цій землі цього проекту.

В повній мірі свій творчий потенціал розкривають студенти, які приймають участь у Міжнародних гончарських фестивалях, які щорічно проходять в давньому центрі гончарного мистецтва с. Опішня Полтавської області.

В 2017 році студент Вячеслав Пасинок одержав Гран-прі XI Міжнародного фестивалю з кераміки та виконав за своїми ескізами роботу, яка встановлена на території Національного музею кераміки.

Минулого року В. Пасинок одержав Міжнародну грантову премію Говорунів (США) для виконання творчої роботи, яка 26 вересня 2018 року знайшла своє місце на території цього ж музею.



Пасинок В. «Біля хреста», 2017 р.

В 2018 році студентка Кінкладзе К. одержала Диплом 1 ступеню в номінації «Кераміка», а студентка Бондар Д. – Диплом 1 ступеню в номінації «Декоративно-ужиткове мистецтво».

Цього року студентка Пархоменко Є. була нагороджена дипломом 1 ступеню в номінації «Кераміка» та Дипломом 1 ступеню в номінації «Краща

гончарна мальовка».

В XIII Міжнародному молодіжному гончарному фестивалі приймали участь вісім студентів спеціалізації «Дизайн середовища». Та всі вони одержали нагороди. Крім дипломів II та III ступенів, студентів було нагороджено дипломами: за пластичне вирішення форми; за пласт «Час вертатися додому»; за пласт «Симбіоз протилежностей»; за кращу традиційну іграшку; за кращий декоративний розпис; за різномотивовану композицію.



Пасинок В., 2018 р.

Окремі дипломи студенти одержали за участь у конкурсі боді-арту на тему: «Метаморфози живої глини».

Підготовка до цих Міжнародних фестивалів в с. Опішне Полтавської області починається на факультеті ще на початку зимового семестру. Та і сам фестиваль розподіляється на два етапи.

На першому етапі студенти виконують курсове завдання з дисципліни «Робота в матеріалі (кераміка)», метою якого є творча робота на вільну тему. Серед авторів-студентів, які надсилають свої роботи на перший етап, відбираються автори кращих робіт та саме вони приймають участь у кінцевому етапі фестивалю. Їх запрошують до с. Опішне. Там на протязі двох тижнів вони працюють.

Роботи студентів, які приймали участь в Міжнародних гончарних фестивалях в с. Опішне в різні роки:



Шелудько А., 2009



Мамай Е., 2011



Рускіна А., 2011



Годвіл Кезія-Беріл
Еффіє, 2016



Годвіл Кезія-Беріл
Еффіє, 2017



Пархоменко Є.,
2018



Пасинок В., 2016



Яковлева К., 2019



Яковлева К., 2019

За кращу роботу, представлену командою Альнікова Є. та Босого І. на Всеукраїнському фестивалі інновацій (FESTIVAL OF INNOVATION) в фіналі конкурсу стартап-проектів за темою «Інклюзивний дизайн меблів із використанням технології 3D друку» команда авторів була нагороджена Дипломом Міністерства освіти і науки України.

Минулого року у Львові проходив за підтримки компанії Carlsberg Ukraine Всеукраїнський еко-проект «Друге життя». Диплом першого ступеню одержала студентка Неневоля Л.

В 2017 році був започаткований Всеукраїнський молодіжний конкурс «Get me 2 the Top Ukraine» за підтримки SOCIETY OF BRITISH AND INTERNATIONAL DESIGN, SBID STUDENT COMPETITION.

В номінації «Інтер'єр офісного простору» перше місце зайняла студентка академії Коваль К., яка одержала можливість пройти стажування в Лондоні – в Лондонській академії мистецтв.

В наступному році у II Всеукраїнському молодіжному конкурсі Get me 2 the Top Ukraine. - SOCIETY OF BRITISH AND INTERNATIONAL DESIGN, SBID

STUDENT COMPETITION кращою роботою в номінації «Предметний дизайн» було визнано роботу Дмитра Бистрова.

Цей же автор одержав перше місце в Міжнародній виставці-конкурсі «Ukraine design: The very best of 2016» в рамках Creative week. Він представив на виставку творчу роботу за темою: «Виставкове обладнання для ювелірних прикрас «Odonata».

Одним із останніх конкурсів був Харківський обласний відкритий студентський архітектурно-мистецький конкурс на кращу проектну пропозицію пам'ятника захисникам України (учасникам АТО).

Організатори студентського архітектурно-мистецького конкурсу: Харківський університетський консорціум; Департамент містобудування та архітектури Харківської обласної державної адміністрації; Харківська обласна громадська організація «Спілка ветеранів АТО».

Конкурс був оголошений та проводився за підтримки Харківської обласної державної адміністрації. Базовими закладами вищої освіти були: Харківська державна академія дизайну і мистецтв; Харківський національний університет будівництва і архітектури; Харківський національний університет міського господарства ім. О. М. Бекетова.

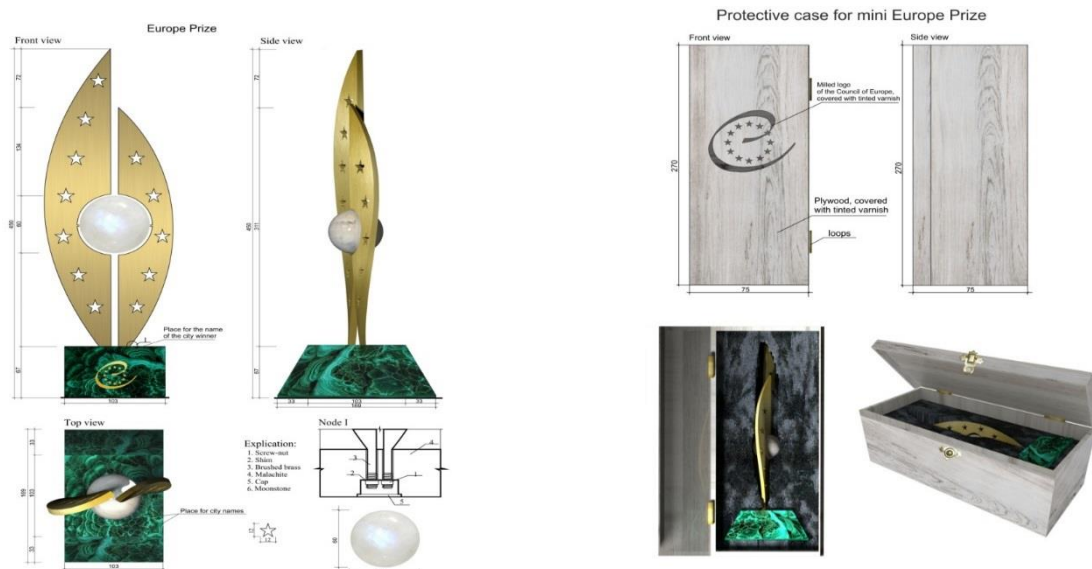
Мета конкурсу – визначити кращу проектну пропозицію щодо подальшої розробки та реалізації проекту на території місцевих громад Харківської області.

Основними завданнями конкурсу стали: пошук художньо-архітектурної форми задля вшанування та увічнення пам'яті загиблих воїнів-учасників АТО (ООС); створення завершеної архітектурної композиції та єдиного тематичного простору в комплексі з прилеглим благоустроєм.

Враховуючи той факт, що більша частина існуючих пам'ятних об'єктів вирішена як пам'ятні знаки, більша частина студентів представила свої проектні пропозиції не у формі скульптурних пам'ятників, а у вигляді пам'ятних стел. Кожна із цих стел несе свій асоціативний образ з глибоким та вразливим сенсом.

Дуже важливий той факт, що кожний студент в пошуках проектних рішень проявив патріотизм та любов до своєї країни. Кожний з них ніби «пропустив» свій проект через своє серце та душу. І за це ми їм всі дуже вдячні.

Останнім конкурсом, підсумки якого були підведені 27 червня 2019 року, це був конкурс на розробку оновленого дизайну Призу Європи. Свою роботу депутатам ПАСЕ презентували студентки 4-го курсу Ганна Щепакіна і Аліна Слободян. Проект студенток увійшов «в трійку» кращих разом із роботами представників Великобританії та Франції.



Конкурсна робота студенток ХДАДМ Г.Щепакіної та А.Слободян

На засіданні комітету з питань соціального захисту, охорони здоров'я та сталого розвитку Парламентської Асамблеї Ради Європи, що проходило у м. Страсбург (Франція) високо оцінило роботу, представлену на конкурс нашими студентками.



Нагородження студенток ХДАДМ в Страсбурзі 27.06.2019 р.

Студенти факультету «Дизайн середовища» чотири рази приймали участь у work-shor-(ах), які проводились у Флоренції (Італія) в рамках Міжнародного фестивалю з дизайну. Фестиваль організував італійський благодійний фонд Paolo Del Bianco. Студентка факультету Наталя Васичкіна була нагороджена медаллю Президента Республіки Італії за проект інтер'єрів середньої спеціалізованої школи. Ця нагорода є підтвердженням позитивних результатів, які може дати методика втілення в навчальний процес участі студентів у різних конкурсах, фестивалях, олімпіадах, виставках. Ця система дає можливість виявити студентів-лідерів в навчанні та побачити, як в реальних умовах життя вони зможуть конкурувати в сфері дизайнерської діяльності.

З метою активізації творчого компоненту підготовки дизайнерів, безумовно, є доцільним проводити окремі практики студентів в країнах Європи, бо знайомство з пам'ятниками культури та архітектури цих країн дає можливість

студентам вивчати історію, краєзнавство, музейні цінності та знаходити можливості стажування студентів чи навчання в конкретний період часу в ЗВО за кордоном. Це дасть можливість студентам одержувати подвійний диплом.

Список використаних джерел:

1. 75 років вищої художньої школи Харкова. 1921 – 1996. /за ред. В. Даниленко, Л. Бикова. Харків: ХДАДМ, 1996. 146 с.
2. Даниленко В.Я. Дизайн. Харків: ХДАДМ, 2003. 317 с.
3. Даниленко В.Я. Дизайн України у світовому контексті художньо-проектної культури: монографія. Х. : ХДАДМ, Колорит, 2005. 244 с.
4. IV Міжнародна наукова конференція: Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи, м. Харків, ХДАДМ, 25-26 квітня 2013 р. Збірник матеріалів. Харків: ХДАДМ, 2013. 316 с.
5. Тези доповідей IV Міжнародної науково-практичної конференції «Управління в освіті». Львів: видавництво ДУ МОНУ, 2009. 274 с.



Гандзюк Олександра

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ДІЄПРИКМЕТНИКА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Дослідження специфіки вивчення дієприкметника в закладах вищої освіти дозволяють дійти висновку про логічність вивчення цієї форми як з пояснення студентам причини існування традиційного погляду на граматичний статус цієї форми, як форми дієслова, так і необхідність потрактування дієприкметника з функційного погляду, який спрямований на показ функціонування цієї словоформи в реченнєвій структурі. Останній дозволяє більш обґрунтовано визначити граматичний статус дієприкметника. Тобто необхідно донести студентам інформацію про те, що існує кілька підходів до визначення місця дієприкметника в системі частин мови, а також продемонструвати всі відомі його потрактування.

Зокрема, необхідно вказати на те, що традиційне мовознавство вважає дієприкметник формою дієслова (В. Русанівський [6] відносить його до не особових віддієслівних утворень з поєднанням ознак дієслова і прикметника), І. Кучеренко [4] вважає його віддієслівним прикметником, Г. Гнатюк [3] рекомендує називати дієприкметник самостійною між частиномовною категорією з ознаками дієслова і прикметника.

І. Вихованець переконує в тому, що всі названі вище концепції стосуються тільки частини використань дієприкметника і нехтують його виразний поділ на дієслівні і прикметникові утворення. Як бачимо, доцільно пояснити студентам, що аналіз в дієприкметнику одночасно його прикметникових і дієслівних ознак спричинений тим, що для аналізу дієприкметника, його «виймали» з реченнєвої

структури, тобто використовували ізольовано від речення, ігнорували позицію дієприкметника (присубстантивну чи придієслівну), і в такий спосіб робили неправильні висновки, зокрема хибно визначали в ньому наявність такої найпоказовішої дієслівної категорії, як категорія часу.

Використання функційного аналізу дозволяє виявити справжню природу кожної мовної одиниці. Доцільно пояснити студентам, що застосування функційного аналізу дозволяє зрозуміти, що часове значення дієприкметникової словоформи має зовсім інший вияв, ніж у дієслова. Головна відмінність тут полягає в тому, що дієприкметник не спроможний виражати відношення до моменту мовлення, як це робить дієслово, тому логічно, що в ньому не можуть бути наявні три дієслівні форми, які належать до часових показників (тобто в ньому не представлені три форми дієслівного часу – теперішній, минулий і майбутній).

Цілком погоджуємося з твердженням І. Вихованця [1] стосовно того, що значення майбутнього часу дієприкметник не виражає. Важливо показати студентам, як же співвідноситься дієприкметник з дієслівними формами теперішнього і минулого часу і зробити акцент на тому, що віддієслівна, названа дієприкметником ознака аж ніяк не пов'язана з тим часом, про який вона повідомляє. Студенти мають дізнатися й про те, що у семантико-морфологічній структурі дієприкметника відсутня також й друга власне-дієслівна категорія – категорія способу. А стосунок до дієслівної площини наявний у категорії виду, яка через транспозиційний вияв не може бути показовою для внесення дієприкметника в площину дієслівної системи. Маємо наголосити й на тому, що навіть в «вирваному з контексту» використанні дієприкметник, як і прикметник охоплений іменними категоріями роду, числа і відмінка.

Варто назвати студентам погляд на дієприкметник І. Вихованця [1], який не без підстав переконаний в тому, що: дієприкметнику властивий двоїстий характер, синтетичні дієприкметникові форми належать до прикметникової площини, аналітичні дієприкметникові словоформи (тобто з наявною аналітичною синтаксичною морфемою-зв'язкою бути) засвідчують належність до сфери дієслова, входження дієприкметника в дієслівну площину забезпечує наявність при ньому аналітичної синтаксичної морфеми.

Не можна забувати й необхідність донесення до відома студентів інформації про те, що так звані активні дієприкметники в українській мові не вживані. А пасивні дієприкметники демонструють входження і до прикметникової, і до дієслівної площини.

Далі варто проаналізувати дієприкметник, спроектувавши його на дієслівні морфологічні категорії. І підкреслити, що, розглядаючи дієприкметник, необґрунтовано беруть за основу його дієслівні ознаки, відповідно прикметникові ознаки ігнорують. Нагадуємо студентам, що найпоказовішими морфологічними категоріями дієслова є категорії часу і способу. Зокрема, категорія часу належить до найголовніших категорій дієслова.

Пояснюємо, що, хоча дієприкметники мають спільне лексичне значення з дієсловом, у них відсутня самостійна предикація. Оскільки дієприкметник не виражає стосунку до моменту мовлення, в ньому не представлені три часові грами.

Наголошуємо на тому, що за семантичною ознакою «дієприкметник ближче стоїть до прикметника, ніж до дієслова, бо виражає ознаку предмета за виконуваною ним дією або властивим йому станом. Для власне-дієслів основною є семантика дії, а семантика стану належить до їхньої периферії. Крім того, цю периферійну семантику стану вони трансформують у стан як процес» [2, с. 286].

І. Вихованець наголошує на тому, що відсутність у дієприкметникових форм часової грами можна пояснити вже в той спосіб, що ця форма не охоплена граматичним значенням майбутнього часу. І «безпосередня похідність дієприкметника від форм теперішнього і минулого часу може викликати лише часову співвідносність, а не пряме дієслівне значення часу [1, с. 177].

Стосунок дієприкметника до граматичних значень теперішнього і минулого часу теж має свої особливості. Якщо порівняти словосполучення *перемагаючий промінь*, *згасаюче полум'я* і *погасле багаття*, *проспівана пісня*, *розбита шибка* уможлиблює виділення певних відмінностей у семантиці вказаних ознак. Лексичне значення слів *погасле*, *проспівана*, *розбита* усвідомлюється як таке, що стосується минулого часу. Семантика слів *перемагаючий*, *згасаючий* здається належною до теперішнього часу.

Зрозуміло, що не можна нехтувати певними часовими потенціями, що містяться в дієприкметниках. Але це зовсім не дозволяє ставити в один ряд граматичну дієслівну категорію часу і темпоральну дієприкметникову трансформацію. Оскільки дієприкметник виражає ознаку за дією або станом, то останні усвідомлюються щодо дієслівних форм, від яких утворюються відповідні дієприкметники [1, с. 130].

Творення дієприкметників від дієслівних форм теперішнього або минулого часу уможлиблює переведення їх часових орієнтирів у віддієслівні утворення. Через відірваність від дієслівної ланки і використання у сфері прикметникового класу слів спостерігаємо нейтралізацію показників теперішнього і минулого часу у дієприкметникових формах.

Наголошуємо студентам, що взята поза реченневою структурою дієприкметникова форма не виражає морфологічного значення часу, а утворюється від форми теперішнього і минулого часу, що робить неможливим ототожнювати дієприкметниковий темпоральний вияв з граматичною дієслівною категорією. Ознака, виражена дієприкметником, з цієї причини не має стосунку до моменту мовлення. Її визначають інші часові показники. Відомо, що без втручання аналітичних синтаксичних морфем дієприкметник «відводиться» дієсловом-присудком від темпоральних предикативних параметрів реченневої структури. Це явище є передумовою того, що дієприкметникові форми можуть набувати, узгоджуючись з основним

предикатом (дієсловом у позиції присудка), триаспектного стосунку до моменту мовлення – значення теперішнього, минулого і майбутнього часу, напр.: *Сяюче сонце сходить над лісом; Сяюче сонце сходило над лісом; Сяюче сонце сходитиме над лісом; Жевріючий вогонь згасає; Жевріючий вогонь згас; Жевріючий вогонь згасне.*

Часткове зникнення часових параметрів і граматикалізована нечіткість у морфологічній структурі цієї словоформи відтворює трансформація дієприкметника у позицію присудка через використання аналітичної синтаксичної дієслівної морфеми бути. Вона повідомляє про наявність дієслівної категорії часу, часто створюючи невідповідність між часовими асоціаціями в дієприкметнику і узвичаєним їх сприйняттям мовцем, пор.: *Про людей нашого покоління написані чудові твори; Про людей нашого покоління були написані чудові твори; Про людей нашого покоління будуть написані чудові твори; Вогонь здається жевріючим; Вогонь здавався жевріючим; Вогонь здаватиметься жевріючим.*

За умови адекватного відображення властивих дієслову граматичних значень теперішнього, минулого і майбутнього часу темпоральні показники дієприкметникових форм не підлягали б процесу нейтралізації і переведенню в іншу площину використання дієслівних часових чинників. Отже, часова характеристика дієприкметникового класу слів наділена іншою від дієслівного темпорального значення природою.

Дієприкметник «підтримує» зв'язок із часом через існування в нього дієслівної категорії виду, що репрезентується в ньому у двох формах – доконаного і недоконаного виду. Часова асоціація «змішується» в дієприкметникові з категорією виду і створює нерозчленовану і видозмінену часово-видову співвідносність із вихідним дієсловом.

Дієприкметники можуть утворюватися від дієслівних форм теперішнього і минулого часу, але не виражати їх. Вони характеризуються лише часовою співвіднесеністю. У присубстантивній позиції дієприкметник взагалі не виражає значень теперішнього, минулого, майбутнього часу, що доводиться переведенням дієприкметника з присубстантивної у присудкову позицію. Знаходячись у ній, дієприкметник переймає показники всіх трьох граматичних значень категорії часу, напр.: У Празі на кам'яних будинках висічені були ведмежата, троянди й терези (П. Загребельний). Це стає можливим не за рахунок внутрішніх часових потенцій дієприкметникової форми, а за наявності додаткових синтаксичних засобів – аналітичної синтаксичної морфеми-зв'язки бути, що переводить дієприкметникові форми до дієслівного класу і передає їм граматичні дієслівні категорії [1, с. 177].

Другою показовою для дієслова є категорія способу, що репрезентується формами умовного та наказового способу. Присубстантивні дієприкметники не охоплюються названою категорією. Щоб «з'єднати» дієприкметникову форму з граматичним значенням категорії способу, необхідно перемістити її у дієслівну

присудкову позицію. Для цього потрібно використати аналітичну синтаксичну морфему *бути*. Її застосування є обов'язковою умовою «внесення» дієприкметника у площину дієслівного способу, пор.: *Прочитана юнаком книга викликала неповторні спогади дитинства – Книга була б прочитана юнаком – Хай книга буде прочитана юнаком*. Пор. також форми наказового та умовного способу дієслова (*читай, читаймо, читайте, читав би; малюй, малюймо, малюйте, малював би*) з морфологічним показником графем способу і дієприкметникові форми з абсолютно втраченими дієслівними способовими показниками, що є свідченням повної нейтралізації способу у складі дієприкметникового класу слів [1, с. 177].

Студентам також треба роз'яснити, що щодо негативного морфологічного вираження ізольованими дієприкметниковими формами визначальних для дієслова граматичних категорій часу і способу дієприкметник перебуває поза власне-дієсловом. Об'єднує його з дієслівною системою лише дієслівна категорія виду, що транспонована в дієприкметник як віддієслівний дериват. На відміну від категорії часу, способу і особи вона наявна в морфологічній будові дієприкметника. Протиставлення форм доконаного і недоконаного виду виявляє себе у словотворі дієприкметників.

Наявність категорії виду у дієприкметників не визначальна для введення його до складу дієслів. Перешкоджає цьому транспозиційна природа цієї категорії. Діапазон її транспозицій охоплює всі частиномовні віддієслівні деривати. Видові показники дієприкметників репрезентуються, як і у власне-дієслові, відповідними афіксами. Ці видові показники відрізняються тим, що репрезентуються не в межах того самого слова, а в різних словах. Категорія виду не показова для зарахування дієприкметників до дієслівних форм [1, с. 178].

Використовуючись у певному синтаксичному контексті, дієприкметник поєднується з особово-часовими і особово-способовими формами аналітичної синтаксичної морфем-зв'язки *бути*, що має потенції для переміщення дієприкметника у значеннєвий підклас дієслів стану. Транспонуючись у дієслово, дієприкметник увиразнює наявну в ньому дієслівну категорію виду.

Майже всі транспоновані у дієслово дієприкметники належать до доконаного виду з лексичною семантикою досягнутого результативного стану. Існує кореляція дієслів стану недоконаного виду з синтетичною, морфологічною морфемою *-ся* (вказівкою на процесуальний стан) та аналітичних дієслів доконаного виду з аналітичною синтаксичною морфемою *бути* (вказівкою на результативний стан). Дієприкметник і дієслово належать до конструктивних одиниць активних і пасивних зворотів мови [1, с. 132].

Пасивні конструкції «поділяються на синтетичні (виражаються формами на *-ся*) і аналітичні (виражаються пасивними дієприкметниками із зв'язкою *бути*). Між обома типами існує видова співвідносність і взаємозалежність. Синтетичним формам, що виступають у недоконаному виді, відповідають аналітичні форми з пасивними дієприкметниками доконаного виду:

Дім будувався робітниками
Дім збудований робітниками
Дім буде будуватися (будуватиметься)
Дім був збудований робітниками
Дім буде збудований робітниками

Дієслова доконаного виду у синтетичній пасивній формі сприймаються як граматичні синоніми відповідних аналітичних пасивних форм, що мають у своєму складі пасивні дієприкметники, пор.: *Пісок насиплеться у форми і Пісок буде насипаний у форми*» [6, с. 407]. Своєрідним є вияв видової взаємозалежності синтетичних і аналітичних пасивних форм, які утворені від дієслів, видове значення яких представлене контекстуально: синтетичним пасивним формам, що виявляють себе у доконаному і недоконаному виді і відповідно означають теперішній і минулий час, відповідають аналітичні конструкції в минулому перфектному і в майбутньому часі тільки доконаного виду, напр.: *Газета верстається; Газета зверстана, Газета буде зверстана* [6, с. 407].

Отже, за семантичною ознакою дієприкметник еквівалентний прикметниковому класу слів, оскільки є виразником його типового значення – атрибута, що конкретизується як відносна ознака предмета, бо виражається стосунком до дії, пор. визначення ознаки щодо матеріалу, часу тощо. Вхідження дієприкметника до класу дієслів забезпечує наявність при ньому аналітичної синтаксичної морфеми. Вона, з одного боку, нейтралізує прикметникові граматичні категорії, а з другого – служить для вираження визначальних дієслівних категорій часу і способу [2, с. 288].

Дієприкметник наділений своєрідним валентним потенціалом. Його сполучувальні можливості по-різному виявляють себе в так званих активних і пасивних дієприкметниках. Пасивні дієприкметники мають значно ширші валентні потенції. Це пояснюється тим, що пасивні дієприкметники, вже виходячи з самого визначення, передбачають виконавця дії. Пасивні дієприкметники акцентують на ряді значень дієслова, від якого вони утворені, пор.: *освіти – що, чим; освітлений чим, ким; сповнити – кого, що; сповнений – чого, чим*. Головна роль у дієприкметникової конструкції часто належить орудному відмінку.

Орудний відмінок, розширюючи лексичний потенціал назв конкретної предметності, позначає поняття, ситуації, які у ролі знаряддя впливають на виконання дії, напр.: *Не збиті в заметіль, не схилені добою, Вони стоять, немов солдати з бою (А. Малишко); Камінь ще лиш кладеться в абсиду, підмиту водами Рейну, а вже старий, і споруда мовби тисячолітня, і все довкола одряхліле (П. Загребельний); -...Я не хочу честі, до якої треба йти облудно, нелюба мені слава, окроплена кров'ю (С. Скляренко); Срібними серпанками повита, пливе збентежена ніч (І. Пільгук)*. У дієприкметниковій конструкції словоформа орудного, що позначає особу або істоту як діяча або джерело процесуальної

ознаки, формально не завжди представлена, хоч уявно значення чинника завжди присутнє, напр.: *Пошкоджене (ким?, чим?) око сірого жеребця не бачило* (І. Білик); *Не всі сади ще прибрані (ким?), ще красуються у них пізні яблука, і Полтава наскрізь пропахла ними* (Б. Левін); *В її голосі й очах він вловив далекий відтінок того, що запам'ятав, коли в молоді роки зустрів кріпачку Наталю, вивезену (ким?) з маєтку решетилівського поміщика Попова* (І. Пільгук)

У поодиноких випадках дієприкметник реалізує валентний потенціал через форму родового відмінка іменника: *Я позбавлений творчості в житті, позбавлений радощів і гордощів творчості на користь народу* (О. Довженко); У збірку ввійшло всього вісім творів: «Перебендя», «Катерина», «Тополя», «Думка» («Нащо мені чорні брови»), «До Основ'яненка», «Іван Підкова», «Тарасова ніч» та «Думи мої, думи мої, лихо мені з вами», що написана спеціально для цього збірника і є своєрідним епіграфом не тільки до цього видання, але і до усїєї творчості Тараса Шевченка (Вікіпедія). Дієприкметник може пов'язуватися з іменниковими словоформами давального відмінка: *Працівницю податкової, яка «забула» задекларувати подарований їй будинок, оштрафували на 1 700 гривень* (З газети). Дієприкметнику властиво реалізувати валентний потенціал і через зв'язок з формою знахідного відмінка: *Цей простий звичай здався для неї комедією, дуже компрометуючою навіть їй, не тільки господаря* (І. Нечуй-Левицький).

Дієприкметник, як і дієслово, хоч і звичайно у специфічному вияві, є носієм валентності. Словоформа орудного відмінка виступає основним реалізатором його валентності в дієприкметниковій конструкції.

Важливо наголосити, що в морфологічній структурі дієприкметників прикметникові морфологічні категорії виразно окреслені. Всі вони – категорії роду, числа, відмінка – тут відображені, напр.: *Але Ольга вистрелила в ніч, в море, прямо в огонь зруйнованого будинку* (В. Сосюра) – зруйнованого – Р. відмінок, однина, чоловічий рід; *Кім втрапив у заготоване для нього сильце* (Ю. Винничук) – заготоване – З. відмінок, однина, середній рід; *Розквітлу папороть шукаєш ти в лісах* (О. Олесь) – розквітлу – З. відмінок, однина, жіночий рід; *Голені потилиці зникали в дверях кухні* (І. Немирович) – голени – Н. відмінок. множина.

Прикметникові відмінкові ознаки властиві й дієприкметникові, напр.: *жовте листя і пожовкле листя, жовтого листя і пожовклого листя, жовтому листю і пожовклому листю, жовте листя і пожовкле листя, жовтим листям і пожовклим листям, на жовтому листі і на пожовклому листі, жовте листя і пожовкле листя.*

Дієприкметникові форми реалізуються всіма відмінковими грамами, напр.:

Н. відмінок – *На кухні стовбичив промоклий бусол* (Л. Костенко); *Лиш виглядають з-за куцій завжди заряджені гармати* (М. Шеремет);

Р.відмінок – *Уламки розбитих мрій – найпридатніше знаряддя для тортур* (В.Собко); *Ніби розносився від них вільний гомін збудженої громади* (І. Пільгук);

Д.відмінок – *Зляканому хлопцеві не хотілося йти з товаришами* (П.Колесник);

З.відмінок – *Курбас ліг у ту промерзлу землю* (Л. Костенко); *Хата стояла німа, ніби вслухалася в пригушене дитяче хлипання* (М. Сиротюк), *Обминув схрапудженого вороного* (І. Немирович);

О.відмінок – *Безвільний, з очима заплющеними лежав я горілиць* (І.Нижник); *Наче зачарована несподіваним сном, Олександра стояла, не рухаючись з місця* (І. Пільгук);

М.відмінок – *Різко відкинувшись горілиць, він непорозуміло глигнув посеред себе заспаними очима: в розчинених дверях купе стояв усміхений провідник* (П. Колесник);

К. відмінок – *Теплушко, фарбована в біле, ти стільки під вигуків гук Людей на землі проводила, кохань і прощань і розлук* (А. Малишко).

Узгодження з іменником у відмінку відбувається в дієприкметниках, що виконують атрибутивну семантико-синтаксичну функцію. Перебуваючи в позиції присудка, дієприкметник подібно до прикметника, переважно узгоджується з іменниками: *Омиті були сади, баштани, поля* (О.Довженко); *І кавуни лежать посулі* (А. Малишко), він може і не узгоджуватися з ними – *Вуха так і лишилось надірваним* (В. Собко); *Тепер здавався і сам Еней бувалішим, завзятішим* (І. Пільгук) – називний відмінок іменника + орудний відмінок дієприкметника; *Він раптом відчув себе надзвичайно втомленим* (Д.Ткач) – знахідний відмінок займенника + орудний відмінок дієприкметника. Отже, за відмінковими показниками дієприкметник належить до прикметникового класу слів.

Категорія числа в дієприкметникових формах виразно членується на граматичне значення однини і множини, напр.: *Це осілий і почасти мандруючий птах* (Л. Смогоржевський); *Стара гравюра, вицвіла картинка, зворушливий старий анахронізм* (Л. Костенко); *Лише обличчя його залишається напруженим, на скроні прискорено тіпалася набухла синя жилка* (І. Нижник); *Приглушений брязкіт заліза...* (Л. Письменна) – однина; *Пасуться тіні вимерлих тарпанів* (Л.Костенко); *А другий ряд – катовані солдати* (І.Драч); *Тоді Ромко не витримав холоду, не дочекався, поки сп'янілі головорізи повлягаються спати* (О.Дмитерко); *Часом усмішки гасли на устах, коли зустрічалася валка понурих від тяжкої подорожі чумаків або потомлених кріпаків, що пленталися, мов очманілі, повертаючись з панських ланів* (І.Пільгук) – множина.

Категорія числа в дієприкметникових формах служить засобом синтаксичного зв'язку з іменниками, відображаючи ці зв'язки за допомогою відмінкових форм, окремих для однини і множини. Числові дієприкметникові показники дають підставу вважати його віддієслівним прикметником. У дієприкметникові, як і в прикметнику, категорія роду має флексійне

морфологічне вираження. Це однаковою мірою стосується дієприкметників активного і пасивного стану, співвідносних з формами теперішнього і минулого часу, наприклад: *В очах промайнув згасаючий вогник тихої радості і зник* (О.Гончар); *Я слухаю світу напружений пульс* (І. Цюпа); *Земля пахла, мов розігрятий віск, дихала своєю родючістю* (І. Пільгук) – чоловічий рід; *Схилялася позолочена гілка, задумливогнулася до води* (І. Пільгук); *Феоген пробував зупинити свою розгарячалу думку* (І. Мушкетик); *Тяжкі роздуми-спогади нахилили його (Котляревського) голову над ліжком знесиленої жінки, а серце щеміло від невимовного болю* (І. Пільгук) – жіночий рід; *Любо впасти на зелену тінь натрудженим і наболілим тілом* (М. Рильський); *Осип минув Мельплац, тобто Борошняний майдан, і вузьким брудним провулком, посередині якого валялося перетліле картопляне лушпиння та сіріли висохлі плями від вилитих помий, підтюпцем збігав униз* (О. Сливинський); *Це була літня людина в мундирі підполковника, з-під якого можна було помітити покалічене плече* (І.Пільгук) – середній рід.

Перебуваючи в синтаксичних зв'язках з так званими невідмінюваними іменниками (іменниковими омонімічними формами із нульовою флексією), дієприкметники також виражають рід, подібно до прикметникового класу слів, стаючи виразниками роду цих іменників [3, с. 102], напр.: *розчавлене пенсне, вимкнене бра, приготовлене рагу, зеленіюче алое, зачинене ательє* – середній рід; *стривожений кенгуру, наляканий шимпанзе, скуйовджений какаду* – чоловічий рід; *роздратована мадам, заплакана фрау, посивіла леді* – жіночий рід.

Слід також значити, що дієприкметники, як і дієслова, вживаються переважно в жіночому роді при іменниках, які, маючи форми чоловічого роду, означають назви професій, посад, звань жінок. А прикметникові форми при таких іменниках, у свою чергу, можуть виступати в обох родах – жіночому і чоловічому з переважанням використання чоловічого роду [3, с. 102], пор.: *Відомий (відома) мовознавець, вона багато часу віддає роботі; Роботу організувала передовий (передова) геолог Філатенко і Розчарована невдачею, біолог Сушкова не могла одразу зосередитись; Суддя Підгайко, визнана переможцем конкурсу «Кращий за професією», була присутня на вечорі.* За параметрами граматичного роду дієприкметник належить до прикметників.

Варто також вказати студентам, що суперечливим і на сьогодні є питання про кількісне і функціональне співвідношення активних і пасивних дієприкметників у сучасній українській мові і їх граматичний статус. Творення і вживання активних дієприкметників (особливо дієприкметників так званого теперішнього часу) досить обмежене. «У сучасній українській мові можуть утворюватися переважно від тих семантичних груп дієслів, що виражають дію поза об'єктними відношеннями, наприклад: *квітучий сад, благаючі очі, в'януча краса, жевріюче вугілля, палаючий огонь мертвіючі звуки, пануючий погляд, ріжучий інструмент, вживаються прикметники*» [5, с. 280].

Їх незначне вживання отже, можна пояснити тим, що в українській мові існує багато віддієслівних прикметників типу *благальний, розрізнявальний, плавильний* і тим, що багато дієприкметників перейшло до складу прикметників: *пекучий, болючий, колючий, палючий* і под. з повністю втраченими дієслівними лексико-граматичними ознаками, напр.: *Нагадував про діда Івана і скрипучий журавель серед двору біля кринички* (І.Пільгук); *Коні їхні по гриви пливли у диких квітучих травах* (О.Гончар); *Промайнуло дрібне рибальське селище – сіре, як земля, без тіні і рослин, голе під палючим сонцем, як згарище* (Ю. Смолич).

До того ж, форми активних дієприкметників можуть втрачати дієслівні параметри і поповнювати розряди прикметників, які вказують вже на статичні ознаки предмета: *відкрите обличчя, відкритий океан*.

Прикметники «дієприкметникового походження не керують формами непрямих відмінків іменника, не можуть означатися словами з абстрактним значенням. Пор. *розіпрілий у печі борщ і пріле просо* [5, с. 282].

На відміну від активних, пасивні дієприкметники належать до продуктивних утворень у двох сферах – прикметниковій і дієслівній. Перехідні дієслова є базою творення пасивних дієприкметників. У зв'язку з цим пасивні дієприкметники «безпосередньо не співвідносяться з активними теперішнього часу, що, як відомо, утворюються від неперехідних дієслів або від перехідних з невираженою перехідністю [6, с. 415].

У прикметниковій сфері ці форми виконують синтаксичну функцію означення, напр.: *Козак здер просмолену від нужді сорочку і пхнув її поверх соломи* (Ю. Мушкетик). У дієслівному використанні пасивний дієприкметник забезпечує синтаксичну функцію присудка: напр.: *Невже дот покинутий?* (П. Загребельний); *Ти, мовляв, утратила віру, і царство небесне для тебе закрите* (І. Пільгук); *Марія перший раз була заарештована одночасно зі мною, тільки в Одесі* (М. Сиротюк); *Лице стомлене, а в очах не згасають іскри творчого вогню* (І. Пільгук).

Дієприкметникові звороти переважно формуються пасивними дієприкметниками, напр.: *По часі над свіжим горбком забілів високий дубовий хрест, облямований віночком живих квітів* (М. Сиротюк); *Серед розкішного саду велично красувався білими колонами великий палац вельможі, прославленого ще царицею Катериною* (І. Пільгук); *Своїм запорошеним видом, з віями, густо припудреними сухим інеєм вапняків, він (шофер) був більше схожий на мірошника і Сахно мимоволі всміхнулася* (Ю. Смолич); *Широка кармінова смуга, прикріплена до короткої палички, в руках спортсменки оживала, стелилась поземно* (В. Собко).

Коли дієприкметник у функції присудка не може керувати іменниковою або займенниковою формою в орудному відмінку, якій в активній конструкції корелює з іменником або займенником у формі називного відмінка, то це означає, що дієприкметник перейшов до прикметникової сфери. Їх морфологічна будова сигналізує про дієслівне походження (дієслівну основу, суфікс

пасивності), але вони вже мають спільне з прикметниками граматичне значення [6, с. 417].

І найзагальніший висновок, який доцільно зробити: погодитися з обґрунтованим твердженням І.Р. Вихованця [2] про те, що дієприкметник – це різновид віддієслівного прикметника, в якому нейтралізовані власне-дієслівні категорії часу, способу та особи і наявна дієслівна категорія виду. Дієприкметник має в своєму арсеналі категорії роду, числа і відмінка, виражаючи граматичний зв'язок з прикметником завдяки сукупності прикметникових грамемних флексій. У формально-синтаксичній площині він реалізує функцію узгодженого приіменникового невалентно поєданого другорядного члена речення, у семантико-синтаксичній площині дієприкметник – атрибутивна синтаксема, за умови актуального членування речення відіграє роль актуалізатора теми.

Список використаних джерел:

1. Вихованець І.Р. Частина мови в семантико-синтаксичному аспекті. К.: Наукова думка, 1988. 256 с.
2. Вихованець І.Р. Теоретична морфологія української мови: Академ. граматики укр. мови /І. Вихованець, К. Городенська; за ред. І. Вихованця. – К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2004. – 400 с.
3. Гнатюк Г.М. Дієприкметник у сучасній українській літературній мові. К.: Наукова думка, 1982. 248 с.
4. Кучеренко І.К. Граматична характеристика дієприкметника і його місце в системі частин мови. Мовознавство, 1969. №4. С.12-20.
5. Плющ М.Я. Граматика української мови. Морфеміка. Словотвір. Морфологія. Підручник. 2-е видання, доповнене. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 328 с.
6. Сучасна українська літературна мова: Морфологія /за заг. ред. І.К. Білодіда. К. Наук. думка, 1969. 583 с.



Граматик Надія

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Враховуючи соціальні вимоги до прискореного і водночас, випереджального розвитку освіти а також, пріоритетні завдання, що містить нова Концепція розвитку педагогічної освіти, актуалізуються проблематика підходів до підготовки нової генерації фахівців освітньої галузі в логіці професійного самовизначення.

На шляху розвитку сучасного суспільства якісна освіта стає одним з гарантів успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін.

З огляду на це, особливої уваги потребують питання підготовки майбутніх педагогів фахова діяльність яких безпосередньо готує підростаюче покоління до набуття життєвих компетентностей.

Адже ж нова філософія педагогічної освіти зумовила не лише зміни щодо вимог особистості вчителя, а й суттєво трансформувала його роль у суспільстві. Вчитель, як і раніше, залишається визначальним суб'єктом освітнього процесу, але стає невидимим організатором, завдання якого відтепер – не просто передавати знання, а бути фасилітатором, модератором і помічником. До того ж пріоритетність компетентнісної освітньої парадигми окреслили нове завдання перед сучасним вчителем – створити умови для дитиноцентрованого розвитку здібностей учня, творчого сприйняття знань, вироблення вмінь самостійно вчитися, вмотивовуючи його освіту впродовж життя. Тому, важливою ознакою сьогодення виступає високий рівень відповідальності педагогічних працівників перед суспільством. Окреслене, вимагає від педагога здатність оперативно реагувати на виклики часу, а це можливо саме за умови постійного саморозвитку. Принагідно зауважимо, що саме компетентність саморозвитку виступає важливою передумовою й водночас, гарантом успішної професійної діяльності щодо реалізації базових ідей української школи нової української школи.

Як ніколи раніше постає актуальним такий ракурс осмислення освітнього процесу шкільної освіти – посилення природничо-наукової світоглядної спрямованості особистості, як складова гармонійного розвитку школяра, особливо старшої школи на шляху її профілізації.

Не викликає сумніву й той факт, що саме вчитель спрямовує і коригує діяльність учня, формує його свідомість, прищеплює інтерес і любов до прекрасного. З огляду на зазначене, значно посилюється роль шкільного інтегрованого курсу «Природничі науки» як навчального предмету, який не лише формує науковий світогляд, а й допомагає вирішувати завдання морального виховання учнів, розвиває творчий підхід до вирішення новопосталих питань життєдіяльності з-поміж яких – розуміння краси і самоцінності природи та необхідності її охорони. На основі цього і формуються якісно нові ціннісні орієнтації молоді в умовах реалізації чинного державного стандарту загальної середньої освіти.

До того ж, саме природнича освіта є важливою, в першу чергу, для формування в школярів універсальних способів пізнання об'єктивної дійсності, навіть, незалежно від її предметної приналежності. Крім того, природничо-наукова грамотність, як інтелектуальний ресурс, є одним з основних чинників розвитку конкурентоздатності й мобільності особистості. Тому роль вчителя саме природничих наук важко переоцінити у зв'язку із важливістю формування природничо-наукового світогляду школярів, і зокрема старшокласників.

Цілком очевидно, що оновлення шкільної природничої освіти актуалізує проблему професійної підготовки майбутніх бакалаврів природничих наук у світлі євроінтеграційних процесів. Запровадження «глобальної компетентності»

особистості змінює як статус, так і систему природничої освіти. Тому, саме сучасному вчителю, зокрема природничих наук належить вирішувати нові соціально-професійні завдання.

Виокремлення пріоритетних напрямків природничої освіти в аспекті її інноваційного розвитку, обумовлює потребу нових підходів у системі підготовки майбутніх бакалаврів природничої освітньої галузі. Зауважимо, що важливою характеристикою предметної діяльності майбутніх бакалаврів природничих наук є її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підіймається до рівня мистецтва. Практика переконує в тому, що високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Відтак, особливої актуальності набуває, насамперед, проблема формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів природничих наук як важливої передумови розвитку їх фахової компетентності.

Як зазначалось, роль учителя природничих наук, зберігаючи своє вирішальне значення у процесі формування природничо-наукового світогляду школярів, і зокрема старшокласників, нині ще й набуває нових абрисів через інтенсивність здобутків науковців.

На часі є актуалізується компетентнісно-орієнтована освіта, а саме її методологічна спрямованість на особистість. Зокрема, компетентнісного потенціалу нової української школи, реалізація якого пов'язана із оновленням не лише змісту освіти, а й формування у здобувачів освіти здатностей ідентифікувати себе з майбутньою професійною діяльністю, що сприяє максимальній самореалізації, відкритості особистості до сприймання нового досвіду, здатності здійснювати свідомий і відповідальний вибір у мінливих життєвих ситуаціях.

Незважаючи на незаперечність того, що компетентнісний підхід виступає як конструктивний щодо розв'язання освітянських проблем, плідність його полягає ще й у спрямуванні процесу формування професійної ідентичності майбутнього педагога, згідно з його здібностями, інтересами та сучасними запитами суспільства.

Зазначене передбачає, з одного боку, створення відповідного освітнього середовища у закладах вищої освіти, котрі здійснюють професійну підготовку майбутніх бакалаврів природничих наук в логіці осмислення багатоаспектної специфіки їх фахової діяльності, з іншого ж – забезпечення педагогічних умов поглиблення професійної ідентичності студентської молоді.

Відзначимо, що суспільство, визначаючи нові вимоги до педагога нової формації, потребує від нього розвитку здатності будувати комунікативне середовище, в якому збагачуються можливості для актуалізації професійної ідентичності, як образу, що сприймається особистістю, з усією сукупністю інтересів та потреб соціуму до сучасного фахівця. Адже ж саме інтегративним особистісним показником готовності майбутнього фахівця до професійної

діяльності є його професійна ідентичність, оскільки саме вона є центральним новоутворенням професійної самосвідомості особистості, що відображає єдність її професійного менталітету й майстерності, породжується професійним досвідом і професійним спілкуванням [20].

Як зауважує Т. Шахрай, майбутня професійна діяльність – це одна з найбільш значущих сфер буття людини. Саме в ній відбувається самоактуалізація її як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності. Така позиція науковця, дозволяє констатувати, що важливим компонентом загального процесу розвитку професійної діяльності є професійне становлення особистості, а ключовою проблемою підготовки майбутніх фахівців виступає дослідження професійної спрямованості як визначальної характеристики спеціаліста, що дозволяє максимально виявити свої здібності й творчо опанувати професію.

У контексті зазначеного, все більш очевидним стає, що запорукою ефективної педагогічної діяльності майбутніх учителів природничих наук є готовність особистості до професійного самовизначення згідно із здібностями, інтересами та сучасними запитами суспільства. Розв'язання цієї проблеми передбачає створення відповідного освітнього середовища, спрямованого, на формування, насамперед, у студентів позитивного образу вибраної професії та усвідомлення майбутньої професійно-виробничої діяльності.

Аналіз наукових джерел, переконує в тому, що проблема ідентичності, зокрема професійної, є однією з ключових щодо успішного реформування вищої освіти, що зумовлює активність наукових пошуків як вітчизняних, так і зарубіжних учених (М. Абдулаєва, А. Адлер, Е. Гоффман, Е. Еріксон, О. Єрмолаєва, Е. Зеєр, О. Кочкурова, І. Кузьміна, А. Львовичкіна, Дж. Марсія, Ю. Михальчук, Л. Музичко, В. Павленко, Ю. Тимошенко, Дж. Тернер, В. Шаповалова, Т. Яблонська та інші). Зауважимо на тому, що переважна більшість дослідників проблематики професійної ідентичності розглядають це явище як ціннісно-сміслове утворення особистості.

Відтак, професійне самовизначення майбутніх бакалаврів природничих наук, як індикатор професійної компетентності, має виключну значущість у структурі якостей особистості та виступає підґрунтям професіоналізму, хоча й не єдиним, а поряд з професійно-педагогічною спрямованістю та педагогічними здібностями. Водночас, відзначимо, що професійна компетентність визначається не лише базовими знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями фахівця, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. Отже, стає очевидним, що саме компетентність майбутнього фахівця є універсальним виміром успішної професійної діяльності. До того ж, існує точка зору про те, що професійно-педагогічна спрямованість значною мірою залежить від рівня сформованості професійної ідентичності майбутнього педагога [15].

З огляду на вищезазначене потребують обґрунтування педагогічних засобів – потужний ресурс формування професійної ідентичності майбутніх

бакалаврів природничих наук у контексті оновлення фахово-орієнтованого середовища, де основою виступає його узгодженість із вимогами нової української школи. Наголосимо: провідними у цьому ракурсі були методи теоретичного рівня. А саме: теоретико-методологічний аналіз, узагальнення й інтерпретація результатів наукового пошуку.

Загально визнаною є стратегічна роль вчителя нової формації у розбудові Нової української школи. При цьому актуалізуються його особистісно-професійні характеристики, як компетентного фахівця, здатного зробити пізнавальним і життєво-практичним шляхом самостійний світоглядний вибір. Педагог нового типу перш за все має володіти фаховими знаннями, вміннями і навичками в царині предмета своєї фахової діяльності, гнучким нестандартним мисленням, бути внутрішньо інтелігентною людиною, в якій гармонійно поєднуються риси загальнолюдського, національного та індивідуально неповторного.

Варто виходити з того, що в умовах реалізації загальнодержавної стратегії підвищення якості природничо-математичної освіти особливого значення набуває професійно-педагогічна діяльність саме вчителя природничих наук, суспільна місія якого, полягає в тому, щоб навчити учнів наукової методології міркування і розуміння природничо-наукової картини світу, а також креативно мислити та відповідально діяти в соціальному середовищі.

В такому разі, професійна компетентність, самовизначенність та готовність майбутнього фахівця до успішної педагогічної діяльності виступають своєрідним синтезуючим чинником, який забезпечує бажану ефективність особистісно-професійного впливу на школярів. Має сенс по-новому оцінити слухну заувагу О. Сухомлинського, який ототожнював професійну діяльність учителя з життєтворчістю. Згідно поглядів сучасних дослідників, творчість як специфічний вид людської діяльності, характеризується «прогресивністю», що веде до розвитку особистості, переходу її на більш високий рівень світоглядної позиції [11].

За висновками вітчизняних науковців (Н. Гузій, Н. Кічук, С. Сисоєва та ін.), сучасна професійна підготовка майбутнього педагога має бути спрямована на формування та розвиток індивідуальних творчих здібностей, докорінному покращенню процесу оволодіння фаховими компетенціями. Від цього залежить конкурентоздатність і мобільність майбутнього фахівця в сучасних соціальних умовах. Нам імponує думка І. Беґа, що фахове зростання конкурентоздатного вчителя відбувається, з одного боку, за умови гармонічного поєднання суспільного та індивідуально-особистісного, привнесене у певний вид професійної діяльності – з іншого [2]. Отже, становлення конкурентоздатного вчителя пов'язується з формуванням його професійної позиції.

Постає питання такого змісту: який саме вчитель нині здатен конкурувати? Існує думка, що такому фахівцеві у процесі активної творчої соціальної діяльності властиві емоційна стійкість, ініціативність, високий моральний та

культурний рівень, системність мислення, здатність до саморефлексії; його характеризує відкритість передовому досвіду вчителів-новаторів [4]. Отже, враховуючи багатоаспектність наукових поглядів щодо проблеми педагогічної творчості, як складової професійного становлення майбутнього педагога, необхідно зазначити: окреслена дефініція є специфічною за своєю суттю, натомість відіграє істотну роль у самопізнанні, розвитку і розкритті особистості. Крім того, саме творчість – зберігає своє виключне значення у праці сучасного педагога, без якої неможливий результативний освітній процес.

З огляду на предмет нашої дослідницької уваги, педагогічну творчість майбутнього вчителя природничих наук ми вбачаємо у ефективному застосуванні набутого досвіду відповідно його залученню до інноваційної діяльності, спрямованої на науково-обґрунтовану організацію освітнього процесу з прогностичним спрямуванням, а також на компетентнісне застосування вже відомих наукових знань та розширення меж їх використання.

Якщо керуватися означеною науковою позицією, то можна зазначити наступне: співставлення себе з майбутньою професією відбувається перш за все за умови якісних зрушень в рівні та формі привласнювання індивідом суспільно-педагогічного досвіду, а також перетворення професійних еталонів у форму індивідуального їх привласнення.

Оскільки на студентський вік припадає процес саме інтенсивного процесів самоаналізу і самооцінок, методологічно значущою видається концепція розвитку майбутнього фахівця під впливом усвідомлення потреби бути особистістю, успішною в професії. Зокрема, О. Савченко пов'язує своєрідність характеристик вікового періоду студентства з притаманними йому різноплановою й змістовною діяльністю, інтенсивністю, а відтак і специфікою особистісної взаємодії. На думку ж В. Одінцової, професійний розвиток особистості передбачає цілковите занурення особистості у виконання власних професійних обов'язків і усвідомлення свого місця в системі міжособистісних стосунків колективу та системі професійного простору загалом [13]. Отже ж, усвідомлення своєї приналежності до певної професії, що формується в процесі професійної освіти та активного розвитку професійної компетентності, визначається психологами як професійна ідентичність [7].

Принагідно зазначимо, що фундаментом професійного самовизначення майбутнього фахівця виступає досвід, підґрунтям якого виступає пізнання та перетворення набутих знань у реальний зміст власних пізнавальних та перетворювальних дій. До того ж йдеться про ступеневість самовизначення особистості, а саме: перший ступінь – її само ідентифікація; другий – соціалізація майбутнього фахівця; третій – розуміння функціональних компетентностей та оцінка власного досвіду; четвертий ступінь – співвідношення себе з майбутньою професійною діяльністю.

Відтак. Створюється можливість стверджувати, що професійна ідентифікація особистості передбачає самопізнання, з одного боку, своїх

внутрішніх мотивів, з другого – самоаналіз життя, станів свідомості, власного місця в соціумі. Психологічні ж механізми фахового визначення особистості пов'язані з рефлексією свідомості, що призводить до вироблення «Я-концепції».

Осмишуючи проблему професійного самовизначення майбутніх педагогів, принципово важливо розуміти, що включення студентів вищої педагогічної школи у квазіпрофесійну діяльність призводить до усвідомлення ним сутності педагогічної діяльності, що стимулює процес формування професійної ідентичності.

Цілком очевидно, що з огляду на нову філософію педагогічної освіти, посилюється вага особистісного потенціалу вчителя та набуття ним статусності компетентного суб'єкта професійної діяльності. Відтак, центральне місце в професійному становленні майбутнього вчителя посідає формування його педагогічної ідентичності, що є результатом усвідомлення індивідом своєї тотожності з обраним фахом, практичною діяльністю та спільнотою, знання меж своєї професійної компетенції і впевненості у своїй ефективності, відчуття себе як професіонала [1, с. 25]. Саме таким є вектор розмислів сучасних науковців (І. Казарян, В. Лямічев, Н. Тітаренко). До того ж йдеться і про те, що вирішення проблем професійного самовизначення особистості органічно пов'язане з рівнем її функціональної грамотності, одним із параметрів якої є й природничо-наукова.

Враховуючи означені аспекти можна стверджувати, що професійна спрямованість майбутнього вчителя природничих наук, творчий стиль його діяльності щодо застосування набутих фахових знань зумовлені, перш за все, цілеспрямованою готовністю до креативних дій, зумовлених пріоритетами нової української школи.

Учитель природничої галузі сучасного закладу освіти в нових умовах організації педагогічного процесу покликаний експериментувати, тобто здійснювати творчий пошук оригінальних, нестандартних підходів до вирішення різноманітних педагогічних проблем. Тому, як конкурентоздатний фахівець, він (у результаті професійної діяльності) виробляє власні продукти творчості – педагогічні інновації. Натомість, інноваційна стратегія педагогічної діяльності передбачає ще й наявність високого рівня соціальної відповідальності педагога та його професійної спрямованості.

Принагідно відмітимо, що в ракурсі реалізації нової моделі професійної підготовки майбутніх вітчизняних педагогів із домінуючими кваліфікаційними характеристиками, переглянуто й професійні вимоги щодо підготовки саме майбутнього вчителя природничих наук, де контекстними виступають «професійна придатність» і «професійна готовність». У цьому смислі особливої ваги набуває компетентнісна парадигма професійної підготовки майбутніх бакалаврів природничих наук, як суб'єкта особистісного й фахового зростання, який здатний постійно розширювати та оновлювати предметні галузі своєї професійної діяльності.

Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури та узагальнюючи різні підходи до трактування базового поняття – «професійна підготовка», інтерпретуємо окреслене явище, як динамічний процес, кінцевою метою якого є формування готовності особистості до професійної педагогічної діяльності в умовах нової стратегії шкільної природничої освіти. Як небезпідставно зауважує низка науковців (В. Іваненко, А. Проценко, Г. Суханова та ін.), одним із показників підготовки студентів до професійної діяльності є його професійна мобільність, яка залежить насамперед, від самовизначеності майбутніх учителів. Враховуючи дослідницьку позицію, має сенс розуміти професійну мобільність як результат гармонізації інтересів суспільства та особистісних сенсів діяльності майбутніх педагогів. Зокрема, дотично професійна підготовка майбутніх бакалаврів саме природничих наук, як науково керований процес, що має на меті досягнення високого рівня професійної готовності до виконання фахових функцій.

Варто зазначити, що якісна підготовка студентів до майбутньої педагогічної діяльності передбачає деталізацію цілей та перспектив професійного росту майбутніх фахівців, здійснюється в залежності від самооцінки та рівня ідентифікації себе з обраною професією, з урахуванням системи цінностей та ідеалів, на які орієнтуються студенти. Крім того, невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх бакалаврів є формування гнучкості педагогічного мислення, вміння діагностувати і прогнозувати розвиток учнів, передбачати результати своїх дій, ставити педагогічні цілі та досягати їх оптимальним способом. Так, аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що обов'язковою складовою педагогічної освіти є формування в студентів алгоритму дій, що віддзеркалює саме успішну майбутню професійну діяльність та детермінацію необхідних і достатніх фахових якостей здобувача вищої освіти.

Зауважимо, що важливою складовою природничої освіти саме в старшій школі є біологічний компонент, який має на меті системне формування в учнів наукового світогляду і стилю мислення, удосконалення досвіду дослідницької діяльності. Саме нові підходи до викладання природничої галузі обумовлюють соціальний запит на підготовку компетентного вчителя, здатного креативно «реагувати» на проблеми і виклики сьогодення. Таким чином, в основу професійної підготовки майбутніх бакалаврів природничих наук має покладатися система тих компетентностей, які є необхідними і достатніми, задля особистості успішно діяти у відповідних професійно значущих і життєвих ситуаціях, брати на себе соціальну відповідальність за фахову вмотивованість запроваджених дій.

Так, оскільки професійну придатність учені здебільшого розуміють як сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, що необхідні для досягнення успіху в обраній професії, то дотично готовності майбутнього педагога до професійної діяльності, позиції науковців дещо різняться.

Зокрема, як особистісний ресурс педагога визначає готовність Е. Ломакіна [10]; науковець переконливо доводить, що провідне місце в професіограмі вчителя посідає спрямованість його особистості. У свою чергу, низка дослідників розглядають готовність з точки зору її функцій (М. Дьяченко, Е. Ільїн, Л. Кандибович, Т. Клименко, О.Пелех), тобто визначаючи її як інтегральне особистісне утворення, що включає певні компоненти. Г. Троцько визначає готовність як цілісне утворення та результат професійної підготовки студентів, що включає психолого-педагогічне самовдосконалення [19]. З-поміж існуючих дослідницьких позицій, на наш погляд, особливою конструктивністю вирізняється думка Л. Коваль, яка трактує готовність майбутнього педагога до професійної діяльності як інтегральне, багатоаспектне утворення, що характеризує певний рівень розвитку його фахової компетентності [6, с. 92]. Привертає увагу й точка зору М. Білянської, яка розуміє готовність майбутніх учителів біології до педагогічної діяльності як особистісну характеристику, що включає систему знань, умінь і навичок, сформованість мотивів і спрямованість особистості на успішну організацію взаємодії зі школярами [3]. До зазначеного додамо, що деякі науковці (М. Гриньова, М. Дьяченко-Богун, Л. Москалюк, Л. Нікітченко) наголошують на тому, що саме при формуванні готовності майбутнього вчителя природничої галузі до професійної діяльності й відбувається розвиток його ідентичності, фахової компетентності, що впливає на вироблення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Отже, цілковито очевидно, що вирішальним фактором «наближення» вчителя нової формації до успішної педагогічної діяльності є його готовність до професійного саморозвитку, яка мобілізує особистість на виконання поставлених цілей й завдань.

З огляду на вищезазначене, нам видається недостатньо оціненою вага саме професійного самопізнання майбутніми бакалаврами природничих наук, розуміння себе як професіонала, адже ж специфіка фаху актуалізує означені сегменти готовності до успішної педагогічної діяльності. Варто взяти до уваги, й те що без усвідомлення майбутніми педагогами приналежності до професії, неможлива професійна адаптація, як наслідок – не готовність до нових викликів суспільства в умовах мінливої дійсності.

Інтерпретуючи різноманітні наукові погляди дослідників щодо окресленого педагогічного феномену, готовність майбутніх бакалаврів природничих наук до педагогічної діяльності в умовах профілізації Нової української школи ми вбачаємо в «перетворенні» особистості студента на вчителя-професіонала, що закладає підґрунтя для формування професійної ідентичності, предметної компетентності та виявлення педагогічної творчості. Розуміння студентами ролі та значення своєї обраної фахової діяльності виступає важливим механізмом розвитку особистості майбутнього педагога природничої галузі.

В окресленому ракурсі привертає увагу точка зору Л. Нікітченко, згідно якої саме спрямованість контексного освітнього середовища вищої школи щодо розвитку педагогічної творчості майбутніх учителів є важливою умовою формування компетентного та конкурентоздатного фахівця [12, с. 317]. Маємо зауважити й на тому, що, якщо раніше окреслену проблему розглядали переважно на теоретичному рівні, то оновлена стратегія підготовки майбутніх бакалаврів природничих наук потребує глибокого осмислення закономірностей всієї вітчизняної системи університетської підготовки майбутніх фахівців. З огляду на це, цілком очевидно, що багатогранність педагогічної освіти на сучасному етапі потребує оновлення змісту та технологій контексного навчання відповідно до європейських векторів розвитку на всіх етапах становлення майбутнього педагога.

Поняття професійної ідентичності унікальне тим, що розуміння процесу формування самоідентифікації лежить в двох площинах: суто психологічній та педагогічній. Деталізуємо окреслене відповідно до проблеми нашого дослідження.

Спираючись на науковий фонд, провідних західних психологів, авторів концепцій ідентичності (А. Адлер, Е. Еріксон, Ж. Піаже, Е. Фромм, А. Маслоу, К. Юнг) природу даного явища необхідно розуміти як складний процес фахового самопізнання майбутніх педагогів пов'язаного з розвитком пізнавальних функцій, самоконтролю та саморефлексією.

Концептуальним підґрунтям нашого дослідження слугують фундаментальні наукові роботи Х. Теджфела, Дж. Тернера, які розглядають професійну складову феномену ідентичності особистості у співвідношенні когнітивної та особистісних характеристик індивіда.

Спираючись на результати наукових праць, зокрема, Е. Зеєра, професійне самовизначення особистості доцільно розглядати крізь призму *Я-концепції* в аспекті *становлення* самосвідомості майбутнього фахівця та поняття професійного «образу Я» [5].

Конструктивною нам видається позиція В. Семиченко щодо психологічного контексту феномену ідентичності: акцентується саме на зовнішні вимоги до особистості, які корелюють її активність і визначають особливості об'єкт-суб'єктних відношень у педагогічній діяльності [16]. На наш погляд, зовнішніми обставинами активізації процесу професійної підготовки майбутніх бакалаврів природничих наук доречно вважати спеціально створені педагогічні умови, що зумовлюють генезис нового сенсу становлення професійної ідентичності студентів.

Приєднуємось і до дослідницької позиції О. Романишиної, яка на основі узагальнень психологічних аспектів фахової підготовки майбутніх учителів, виокремлює в структурі професійної ідентичності педагога певні складові. А саме: комунікативний, емоційно-вольовий, рефлексивний та емпатійний компоненти, що формують ядро професійної ідентичності [15]. Всі окреслені

складові професійної ідентичності майбутнього педагога тісно взаємопов'язані між собою, оскільки, утворюючи складну структуру, яка формує «модель учителя», визнають його особистісно-діяльнісну характеристику.

Отже, ідентичність як психологічна категорія інтегрує в собі емоційно-ціннісний та діяльнісний компоненти професійної компетентності майбутніх учителів і має визначальне значення у процесі формування професійного мислення та індивідуального педагогічного досвіду. Крім того, як складний психологічний феномен, ідентичність синтезує усі характеристики особистості в єдину структуру, яка визначає її професійну позицію.

У вітчизняній педагогічній теорії (І. Богданова, З. Курлянд, А. Линенко, А. Назиров, Г. Яворська та ін.) самоідентифікація пояснюється як співвіднесення себе з професійною спільнотою, усвідомлення професійно-рольових функцій у ході розв'язання педагогічних задач. Наприклад, за А. Линенко, рушійною силою фахової ідентичності виступає розвиток професійного «Я» образу, одним із показників якого є сформована система компетентностей [9]. Йдеться про розуміння функціональних компетентностей як тих, що пов'язані зі сферою предметних знань, уміння оперувати функціональним матеріалом.

Фундаментальні дослідження проблематики становлення професійної ідентичності майбутніх педагогів проведені такими науковцями як К. Абульханова-Славська, Г. Гарбузова, Д. Леонтьєв, О. Єрмолаєва, Е. Еріксон, Е. Зеєр, Дж. Марсія, Ю. Поваренков, Л. Романишина, М. Савчин, Л. Шнейдер, А. Уотерман. Науковці єдині у визнанні, що професійна ідентичність перш за все виступає показником внутрішньої відповідності суб'єкта діяльності та професійного середовища. Крім того, згідно поглядів учених, основою професійної ідентичності, як домінанти фахової придатності, виступає мотиваційна складова та компетентність щодо обраного особистістю виду діяльності. З огляду на це, професійна ідентичність відіграє важливу роль у особистісному самовизначенні людини, її професіоналізації.

Додамо, що професійна ідентичність завжди розвивається в умовах визначеної професійної спільноти, з якою людина себе ідентифікує, приймаючи її цінності, норми, правила та інше [7, с. 1].

Професійна ідентичність, як стверджує Н.С. Пряжников, це усвідомленням себе, з метою вибору і реалізації способу взаємодії з навколишнім світом, яка формується в межах фахової підготовки [14].

Наукові розвідки щодо окресленої проблеми (П. Гнатенко, І. Кузьміна, В. Павленко, К. Шамлян) свідчать про те, що формування професійної ідентичності особистості відбувається в процесі усвідомлення себе як професіонала, що включає освоєння правил і норм професії, узагальнення досвіду за рахунок особистісного внеску, формування і розвиток особистісної позиції.

У зв'язку із вищезазначеним, важко переоцінити конструктивність позиції Е. Еріксона, який розглядав професійну ідентичність як результат персоналізації

і самоорганізації, що виявляється переоцінці сформованої системи цінностей та усвідомленні власних професійно-важливих якостей [20].

Привертає увагу і те, що в ракурсі аксіологічної сфери особистості майбутнього педагога деякі вчені пов'язують формування ідентичності з актуалізацією життєвих сфер – професійного самовизначення, кардинальної *переоцінки цінностей, насамперед моральних, прийняття себе як носія певних соціальних ролей та вироблення професійної позиції* [23].

При цьому, ми поділяємо дослідницьку позицію С. Сисоєвої стосовно проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема, ідеї про особливу значущість, яку набуває розуміння студентами ціннісних орієнтацій обраного фаху. Так, на думку науковця, саме ціннісні орієнтації виступають основою для самовизначення майбутнього фахівця та вироблення ним власної професійної філософії, в рамках якої здійснюється ідентифікація особистості [17].

Як відомо, у тезуарусі наукових пошуків Дж. Марсія, Дж. Мида, Э. Фромма поняття «ідентичність» розуміється як сукупність здібностей, переконань, які перебувають у постійному розвитку в онтогенезі особистості та забезпечують усвідомлення людиною деяких відомостей про себе [22]. Крім того, науковці переконливо доводять, що ідентичність є невід'ємною умовою розвитку особистості в цілому.

Звертає на себе увагу й підхід до розуміння професійної ідентичності, як «накладення» образу професії з усіма її закономірностями на конкретну особистість [1, с. 24].

Отже, уточнення суто теоретичного аспекту проблематики ідентичності, дозволило стверджувати, що найуживанішим у наукових розвідках визначено саме феномен «професійна ідентичність». Враховуючи зазначене та багатогранність процесу практико-орієнтованої педагогічної освіти в цілому, загострюється потреба у більш детальному вивченні теоретико-методологічних засад формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів природничих наук.

Поглиблений аналіз наукового доробку як вітчизняних, так і зарубіжних учених дозволяє припустити, що системоутворювальним чинником формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів природничих наук виступає образ професії й визначення свого місця в ній; суттєвим є вплив зовнішніх чинників освітнього середовища, а також професійна готовність, саморефлексія індивідуального досвіду, трансформація якого відбувається в процесі набуття практико орієнтованих компетентностей. Отже, своєрідним позиціонуванням професійної ідентичності майбутніх педагогів природничого циклу виступає усвідомлення особистого досвіду, в динамічному процесі якого здійснюється інтеграція всіх структурних елементів самосвідомості індивідуума.

В якості провідної методологічної позиції нашого дослідження виступає розуміння того, що поняття «професіоналізм» і «ідентичність» є взаємозалежні.

Це пояснюється тим, що характерною рисою професіоналізму особистості виступають такі показники як сталість, продуктивність, раціональність і незмінність результатів діяльності особистості, а ідентичність – частиною індивіда, сутність якої полягає в збереженні визначеності людини в процесі пристосування до нових суспільних вимог. Крім того, спираючись на результати наукових праць, зокрема, (С. Соловйова) професіоналізм особистості педагога доречно розглядати з позиції суб'єктивної сторони людської діяльності, як потреба реалізувати свій внутрішній потенціал. Водночас, об'єктивним показником професійної діяльності виступає потреба вдосконалення гуманістичних засад соціуму, підвищення рівня його духовності і культури, що в цілому сприяє суспільному прогресу.

Отже, принципово важливо наголосити на тому, що ідентичність тісно пов'язана з соціальним контекстом професійного розвитку майбутнього вчителя. Тому, здатність зберігати саме професійну ідентичність нами розглядається як необхідна умова успішної педагогічної діяльності. Професійна ідентичність майбутнього бакалавра природничих наук, перш за все, детермінується сенсом педагогічної діяльності, а також своєрідністю соціальних ролей і відносин, що визначають фахову траєкторію індивіда, її значимість в загальній структурі самоідентифікації. Вважаємо за доцільне акцентувати на тому, що саме професійна діяльність майбутніх учителів природничих наук спрямована на опанування учнів предметними знаннями розв'язання проблем життєдіяльності, формування природничо-наукової картини світу та екологічно доцільної поведінки в природі, раціонального використання природних ресурсів, організації здорового способу життя, опанування гігієнічною грамотністю.

Якщо виходити із своєрідності професійної ідентичності саме майбутнього педагога природничих наук, то її слід розглядати як компетентність, яка являє собою тип організації предметних знань, що дозволяє ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Отже, професійна ідентичність як вияв готовності майбутніх бакалаврів природничих наук до реалізації окреслених педагогічних завдань, детермінує методологічний аспект професійної педагогічної освіти на засадах компетентнісного підходу.

Нова стратегія підготовки конкурентоздатного майбутнього вчителя природничих наук передбачає формування професійної компетентності та внутрішньої готовності до педагогічної діяльності в інноваційному освітньому просторі. Тому, першочергове значення в процесі формування професійної ідентичності майбутнього педагога відводиться формуванню та розвитку особистісних і професійних якостей здобувачів вищої освіти.

Наукове осмислення проблеми розвитку вищої педагогічної освіти в Україні доводить, що професійна підготовка саме майбутніх бакалаврів природничих наук має певну специфіку, оскільки логіка викладання інтегрованого курсу «Природничі науки» в старшій школі припускає лише високий рівень метапредметних компетентностей педагога. У зв'язку з цим

актуалізується проблема пошуку теоретико-методологічних засад становлення професійної ідентичності майбутнього педагога природних наук як складного інтегративного феномену в процесі професійної підготовки.

Власне, професійна підготовка майбутніх бакалаврів природничих наук невід'ємно пов'язана з розвитком їх професійної ідентичності та фахової компетентності, що потребує реалізації цілісного та системного підходів до освітнього процесу закладу вищої освіти. Перш за все, це пояснюється специфікою предметної діяльності майбутніх бакалаврів природничих наук, які мають володіти сукупністю інтегративних знань про природу, а також виявляти методологічні та системні знання, відповідно до сучасного наукового світогляду, що в цілому впливає на формування професійної ерудиції випускника.

Оскільки, професійна ідентичність особистості – багатовимірний процес, в умовах нової парадигми підготовки майбутніх учителів і оновленої стратегії природничої освіти велике значення має сукупність компетентностей, з якою молодий фахівець «увійде» до освітнього середовища Нової української школи. З огляду на це, значний інтерес становить думка Л. Шнейдера про те, що професійна ідентичність може бути представлена в двох аспектах: усвідомлення себе представником певного професійного співтовариства та сформованого образу майбутнього фаху на основі емоційно забарвленої інформації.

Теоретико-методологічний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що професійна ідентичність майбутніх бакалаврів природничих наук передбачає розширення межі розуміння власного «Я» і вимагає проектувати інтереси інших на себе. Крім того, ми беремо за основу розуміння, що професійну ідентичність майбутніх бакалаврів природничих наук можна вважати явищем, при якому особистісні характеристики індивіда необхідно залучити в контекст освітнє середовище, при цьому, створивши педагогічні умови для професійного розвитку індивіда. Крім того, необхідно констатувати, що професійна ідентичність майбутнього педагога передбачає, перш за все, наявність широкого когнітивного контексту щодо обраної професії, розуміння сутності майбутньої педагогічної діяльності, а також уміння успішно виконувати функціональні обов'язки. До того ж, професійне становлення студентів і майбутньої професії супроводжується певними ціннісними і мотиваційними орієнтирами.

Принагідно зауважимо, що ідентично відповідним освітнім середовищем можна назвати явище, що являє собою сукупність педагогічних умов, спрямовану на розвиток усвідомлення особистості сутності обраної професії як складової професійного самовизначення.

Означене засвідчує, що реалізація стратегії забезпечення якості природничої освіти уможливорюється за умови конструктивної самоідентифікації вчителя, який характеризується конкурентоздатністю по відношенню до зовнішніх викликів сьогодення. Таким чином, досягнення майбутніми педагогами природничих наук професійної ідентичності доречно розуміти як

один із щабелів підвищення свого професійного рівня в умовах модернізації вітчизняної системи загальної середньої освіти.

Отже, процес формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів природничих наук, як складової фахової підготовки, відповідно до європейських параметрів якісної освіти, передбачає максимально точну проєкцію на забезпечення умов щодо формування і розвитку досвіду особистості, постійного підвищення рівня власної професійної майстерності, саморефлексії результатів самостійної педагогічної діяльності. Внаслідок цього у свідомості майбутнього педагога створюється образ процесу, часткою якого він є, а також формується певний рівень розуміння перебігу цього процесу.

Як уже зазначалось, ідентичність майбутнього вчителя природничої освітньої галузі виявляється в професійній компетентності, характерними її показниками виявляється суб'єктивна і об'єктивна готовність приймати педагогічно виважені рішення. В свою чергу, підвищення рівня суб'єктивності майбутніх учителів сприяє впровадження в освітню практику вищої школи засад студентоцентрованого навчання. Так, наприклад Л. Музичко, важливе значення в розвитку професійної спрямованості студентів надає різноплановим зустрічам із успішними фахівцями, які слугуватимуть стимулом і взірцем вироблення власного зразка професіоналізму [11].

Вищезазначене дозволяє припустити, що професійна ідентичність майбутнього фахівця виступає регулятором, який виконує водночас і стабілізуючу, і перетворюючу функції. Основою стабілізуючої функції дотично майбутнього педагога природничої галузі виступає стійка професійна позиція, а перетворюючої – особистісна ідентифікація з виробничими обов'язками. У цьому контексті, доречною нам видається, така думка Е. Куприянчук: розуміння обраної професії не можливе без наявності широкого когнітивного контексту професійної ідентичності. Зокрема дослідниця наголошує на тому, що професійна ідентичність формується цілісними еталонами професійної поведінки [8].

Вважаємо за необхідне наголосити, що якість сучасної природничої освіти, значною мірою залежить від професійного самовизначення майбутніх педагогів, а також усвідомлення ними потреби системного вдосконалення рівня професійної компетентності. Її особливість полягає у готовності майбутніх учителів критично ставитися до власної педагогічної діяльності як вимоги до процесу його професіоналізації. За таких умов цінність професійної підготовки майбутніх бакалаврів природничих наук визначається тим, що, з одного боку характеризується індивідуальним особистісним зростанням індивіда, а з іншого – спрямовує особистість до професійної діяльності. Відтак, важливо, щоб у процесі контекстного освітнього процесу майбутні фахівці усвідомлювали перспективу власної професійної траєкторії.

Отже, теоретичний аналіз методологічних засад формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів природничих наук відображає загально визнану

науковцями позицію, що остання слугує критерієм визначення професійного розвитку, з проекцією на всі сфери життя особистості. Узагальнюючи розгляд поняття професійної ідентичності саме майбутніх бакалаврів природничих наук, перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідно-експериментальному вивченні показників її сформованості в практико орієнтованому освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Березина Т.С. Становление профессиональной идентичности педагога // Педагогическое образование и наука. 2008. № 7. С. 24 - 27.
2. Бех І.Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах // Педагогіка толерантності. 2001. № 3-4. С. 6-9.
3. Білянська М. Готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності: результати дослідження // Наукові записки. Серія: педагогіка. 2017. №1. С. 67-73.
4. Завалевський Ю. Сутність професійного становлення конкурентоспроможного вчителя // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2015. Вип. 2. С. 110-115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_2_15
5. Зеер Е.Ф. Психология профессий. М.: Фонд «Мир», 2005. С. 228-311.
6. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: монографія / [2-е вид., перероб.і допов.]. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2012. 343с.
7. Кочкурова О.В. Формування професійної ідентичності та профілактика професійного маргіналізму як засіб збереження психологічного здоров'я педагогів // Наука і освіта. 2010. №3. С. 57-60.
8. Куприянчук Е.В. Теоретико-методологические основы исследования профессиональной идентичности // Образование в современном мире. Сборник научных статей. под ред. проф. Ю.Г. Голуба. Саратов, 2014. С. 63-69. URL: <http://elibrary.ru>
9. Линенко А.Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження // Наука і освіта. 2016. №1. С. 72-76. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2016_1_16
10. Ломакина Э.Н. Профессиональная направленность как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов // Сибирский педагогический журнал. 2011. №10. С. 63-71. URL: [sp-journal.ru archive](http://sp-journal.ru/archive)
11. Музичко Л.В. Формування професійної ідентичності як освітнє завдання вищої школи // Університетська кафедра. 2017. №6. С. 321-242. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukaf_2017_6_22
12. Нікітченко Л.О. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі фахової практики: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниц. Держ. Пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2012. 20 с.

13. Одинцова В.М. Професійна ідентичність як психологічна проблема // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки, 2014. Вип.1 С. 73-77. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_1%281%29_15
14. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 246 с.
15. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій: дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 482 с.
16. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей (психолого-педагогический аспект): дис. доктора псих. наук: 19.00.07. К., 1993. 432 с.
17. Сисоєва С. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання // С. Сисоєва, І. Соколова. – К.: Видавничий дім «ЕКМО», 2010. 362 с.
18. Соловьева С.Л. Идентичность как ресурс выживания // Медицинская психология в России, 2018. Т.10, №1. С. 5. doi: 10.24411/2219-8245-2018-11050
19. Троцко Г.В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. Частина 1. Харків: «ОВС», 2002. С. 200-209.
20. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис // Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. Толстых А.В. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.
21. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. 600 с.
22. Marcia J. E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1975. Vol. 3. P. 551–558.
23. Waterman A. S. Identity as an Aspect of Optimal Psychological Functioning // Adolescent Identity Formation (Ed. by Adams G.R., Gullota T.P. & Montemayor R.). Sage Publications Inc, 1992. P. 50–72. URL: <http://psycnet.apa.org/record>



Скорик Тамара

ЕМОЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ УСПІШНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Провідною умовою професійної успішності сучасні дослідження визначають професійну компетентність. У педагогічній літературі професійну компетентність розглядають як сукупність професійних, особистісних якостей і

здібностей, що забезпечують ефективність здійснення професійної діяльності (А.Белкін, С. Молчанов, В. Нестеров, М. Харитонова та ін.).

Професійна компетентність є критерієм ефективності професійної діяльності фахівця, яка повинна бути сформована в процесі навчання, але водночас компетентність є фактором особистісним, на ній базується відчуття власної професійної спроможності, впевненості і, як наслідок – успішності [5].

Сутністю професійної компетентності є здатність особистості вирішувати актуальні та перспективні професійні задачі, усвідомлювати соціальну значущість і особистісну відповідальність за результати професійної діяльності, проявляти потребу в постійному самовдосконаленні та спрямованість на професійну успішність.

Професійна компетентність має комплексний характер, поєднує функціонально-операційні та особистісні характеристики фахівця, які забезпечують його ефективність, конкурентоспроможність та впевненість у собі як професіоналі.

Більшість дослідників при аналізі складових професійної компетентності виділяють предметну, комунікативну, професійну, моральну, інформаційну та соціальну складові. При моделюванні професійної компетентності поєднують особистісні якості працівника не тільки зі специфікою професійних задач, а також і з особливостями професійної взаємодії, формами організації праці та задачами, що виходять за рамки професії, але суттєво впливають на професійну успішність [9,с.9]. Модель складових професійної компетентності І.Зимньої представляє єдність, послідовність та динаміку таких понять як «інтелектуальні здібності», «особистісні властивості», «професійно-особистісні якості», де якість виступає характеристикою, що формується та є мірою відповідності її прояву до певного еталону [8].

Серед компонентних характеристик професійної компетентності вчителя важливості набуває його емоційна компетентність, так як так як емоційний компонент пронизує всі сфери його діяльності вчителя і впливає на її якість та результативність. Можна припустити, що саме емоційна компетентність вчителя, виступаючи особистісною характеристикою, може бути тією об'єднуючою ланкою, що безпосередньо впливає на інтелектуальні здібності та професійно-особистісні якості та є мірою вияву професійної успішності вчителя. У педагогічній діяльності професійна успішність визначається рівнем професійної майстерності педагога.

Відомий вчений і педагог І.А.Зязюн визначає педагогічну майстерність як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [15]. Складниками педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість вчителя, професійна компетентність, педагогічна техніка та педагогічні здібності. Майстерність вчителя – інтегративне поняття, це синтез знань, досвіду та особистісних якостей. Серед ключових показників педагогічної майстерності визначають здатність до

ефективної педагогічної взаємодії у процесі комунікації, емоційну стабільність та здатність до саморегуляції внутрішнього самопочуття тощо. Пропоновані показники напряму залежні від емоційної компетентності вчителя, його емоційного інтелекту.

Вперше сутність емоційної компетентності було розкрито у роботах американського психолога Д. Гоулмана. Він зазначає, що емоційна компетентність включає дві складові: особистісну компетентність, куди входять розуміння себе, саморегуляція та мотивація, і соціальну компетентність, яка охоплює емпатію та соціальні навички [6]:

- розуміння себе - це усвідомлення власних станів, переваг, ресурсів та інтуїції: емоційне розуміння себе (розуміння власних емоцій та їх наслідків); адекватна самооцінка (знання власних сил та меж); упевненість у собі, правильна оцінка власних достоїнств та здібностей;

- саморегуляція – управління власними внутрішніми станами, імпульсами та ресурсами: самоконтроль, контроль над емоціями та станами, відповідальність за свої дії, пристосованість (гнучкість за необхідності змін); відкритість новому, готовність працювати з новою інформацією та новими підходами;

- мотивація – сукупність мотивів, які спрямовують чи полегшують досягнення цілей: мотиви досягнення (прагнення до поліпшення чи вдосконалення); мотиви обов'язку (відданість цілям групи чи організації); мотиви ініціатив (готовність використовувати всі можливості завзятість та наполегливість у досягненні мети);

- емпатія – чутливість до почуттів, потреб та турбот інших: розуміння інших (сприйнятливості до почуттів та поглядів інших, активний інтерес до їх турбот); сприяння розвитку інших (сприйнятливості до потреб інших людей, підтримка їхніх здібностей); орієнтація на задоволення потреб інших;

- соціальні навички – здатність до ефективної взаємодії з іншими: володіння тактиками переконання та комунікації (відкрите сприйняття та переконливий зворотній зв'язок); розв'язання конфліктів (обговорення та розв'язання суперечностей); лідерство (надихання та управління індивідами і групами); каналізація змін (ініціювання чи управління змінами); створення зв'язків (формування взаємовідносин); співробітництво та кооперація (спільна робота заради спільної мети); здатність працювати в команді (забезпечення групової взаємодії в досягненні спільної мети) [6, с.51].

Р. Бар-Он поєднує емоційну та соціальну компетентність у єдине утворення та пропонує наступну його структуру: внутрішньоособистісний складник, тобто самоповага, емоційна самосвідомість, впевненість у собі, незалежність і самореалізація, та міжособистісний складник, до якого входить емпатія, соціальна відповідальність і міжособистісні відносини; керування стресом, тобто стійкість до стресу, керування імпульсами; адаптивність, як зв'язок з реальністю, гнучкість і вміння вирішувати задачі; загальний настрій: оптимізм і щастя [4, с. 24].

Керолін Саарні розглядає емоційну компетентність як сукупність наступних здібностей:

- здатність до усвідомлення власних емоційних станів;
- здатність розпізнавати емоції інших людей;
- здатність використовувати словник емоцій та форми вираження, прийняті в даній культурі;
- здатність симпатичного та емпатичного включення в переживання інших людей;
- здатність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому вираженню як у самого індивіда, так і в інших людей, а на більш зрілих стадіях – здатність розуміти, як вираження власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у власній поведінці;
- здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність або тривалість таких переживань (знімають «тяжкість переживання»);
- здатність до усвідомлення того, що структура або характер взаємовідносин великою мірою визначається тим, яким чином емоції виражаються у взаємовідносинах: безпосередністю, достовірністю прояву, емоційною взаємністю або симетрією у взаємовідносинах;
- здатність бути емоційно адекватним, тобто розуміти власні емоції, якими б унікальними або культурно детермінованими вони не були, і відповідати власним уявленням про власний емоційний баланс [цит по:1, с. 81].

При аналізі складових емоційної компетентності О.Французова в виділяє самосвідомість як головний елемент емоційної компетентності, так як людина з високим ступенем самосвідомості, на її думку, знає свої сильні і слабкі сторони і вміє усвідомлювати свої емоції. Наступні складові - самоконтроль (саморегуляція) є наслідком самосвідомості, а емпатія і комунікабельність (навички відносин) – відносяться до здатності людини керувати взаємовідносинами з іншими [19, с. 112].

Отже, емоційна компетентність – це комплексна характеристика особистості, що є результатом прояву її емоційного інтелекту та виявляється як здатність до адекватної рефлексії, саморегуляції, прояву емпатії та відповідної соціальної взаємодії. Емоційна компетентність розуміється як готовність і здатність людини вчасно ідентифікувати та усвідомлювати власні емоції та визначати потреби, які їх продукують; емпатійно розуміти емоції та потреби інших та адекватно реагувати на них; скеровувати емоційні реакції, як власні, так і інших людей, на допомогу, а не руйнацію; здатність до звільнення від негативних емоцій та заміщення їх адекватними ситуаціям реакціям.

Вітчизняні вчені визначають емоційну компетентність як «мотиваційно-енергетичний ресурс» особистості, що виявляє себе як чинник та показник розвитку особистості, її психологічного благополуччя та психічного здоров'я [13]; як «вміння усвідомлювати свої емоції і емоції партнера по спілкуванню,

аналізувати їх і управляти ними з метою вибору найбільш ефективної поведінки в конкретній ситуації» [19, с. 115].

Емоційну компетентність педагога характеризують як цілісне особистісне утворення, представлене багатством емоційного досвіду, як володіння системою механізмів управління власними емоційними станами та емоційним відгуком, педагогічною доцільністю прояву емоцій, прагненням до вдосконалення емоційного досвіду на основі рефлексії [10, с. 57].

У структурі емоційної компетентності вчителя дослідники виділяють такі складові: володіння питаннями теорії емоцій і їх ролі в процесі навчання; уміння управляти власними емоціями і визначати характер емоційних станів учня, співпереживати йому і використовувати це не в своїх, а в його інтересах, тобто проявляти емпатію; уміння прогнозувати емоційний стан учнів і керувати ним, використовуючи при цьому відповідні стратегії навчання, що дозволяють знижувати негативні емоції учнів (страх, заздрість, злість і т.п.), а також стимулювати і підтримувати позитивні емоції (симпатію, радість, задоволення і т.п.), що забезпечує інтенсивність засвоєння навчального матеріалу; здатність створення сприятливого емоційного клімату навчання, забезпечення якого можливо за умови реалізації перших трьох складових [3, с. 10; 10].

Не менш важливим компонентом емоційної компетентності вчителя є здатність керувати власним самопочуттям, проявляти стійкість до стресу та вміння спрямовувати емоції на допомогу засобам педагогічного впливу. Така здатність допоможе краще розуміти себе та налагодити ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу (учнями, вчителями, адміністрацією школи, батьками).

За такого підходу постає питання щодо важливості формування емоційної компетентності майбутнього вчителя як показника його професійної ефективності та успішності у процесі професійної підготовки. Вчитель має усвідомлювати важливість та роль емоцій у процесі навчання та засвоєння інформації, вплив емоційних реакцій на учбову мотивацію та діяльність. Емоції включені до всіх психічних станів людини та впливають на будь-які прояви активності, в тому числі й учбової та професійної. Вони виступають з'єднуючою ланкою між інтелектуальним, моральним і духовним становленням особистості, тобто формують особистісно-типологічну характеристику вчителя, визначають його емоційний інтелект. Широкий спектр наших емоцій (радість, подив, захоплення, страх, гнів, сум, тривога, спокій тощо) вказує на значні можливості емоційної компетентності, вияву експресивності у взаємодії з іншими. Здатність вчителя до використання емоційного інтелекту у викладацькій діяльності є суттєвим у підвищенні впливовості навчально-виховних дій вчителя. Учні завжди «зчитують» емоції, які вчитель проявляє у мовленні, міміці та пластиці. Ці емоції більш переконливі, ніж будь-яке змістове наповнення інформації, яку пропонує вчитель, так як діють на емоційно-почуттєвий світ дітей і пробуджують мислення та інтерес до представленої інформації.

Від того, якою буде взаємодія «вчитель-учень» в емоційному плані, залежить результативність освітнього процесу, а отже і успішність діяльності вчителя. Якщо педагог переживає позитивні емоції, то він позитивно налаштований до педагогічної взаємодії, створює відповідне емоційне поле освітнього простору, в якому діти почувають себе комфортно та безпечно, хочуть висловлюватися та проявляти себе. Вважаємо, що емоційна компетентність вчителя – це здатність до усвідомлення почуттів як своїх так і інших: їх ідентифікація, сила та напруженість, модальність, причини та потреби, що їх спонукають; здатність висловлювати почуття в соціально прийнятній формі («Я-висловлювання»); здатність адекватно проявляти емоції та почуття відповідно ситуації та пропонованим умовам; здатність управляти своєю поведінкою та емоційними реакціями; здатність розпізнавати та приймати емоції та потреби інших, адекватно реагувати на них; здатність використовувати почуття задля самодопомоги а не руйнації чи маніпуляції.

Сформована емоційна компетентність передбачає знання та розуміння змісту та ролі емоцій у системі емоційно-вольової сфери особистості, характеристик емоційного інтелекту та особливостей його впливу на професійну компетентність вчителя; розуміння емпатії вчителя як інтегральної складової професійної діяльності; здатність використовувати емоційну забарвленість мовлення та невербальних засобів впливу в освітньому процесі, моделювати емоційну взаємодію відповідно до навчальних потреб учасників освітнього процесу.

Отже, удосконалення емоційної компетентності, наповнення змісту професійної підготовки емоційним компонентом, вироблення у вчителів здатностей до емоційного саморозвитку, самозбагачення світу переживань – важлива умова їхньої професійної спроможності. Проте, емоційна компетентність – це й особистісний компонент, так як включення в сферу особистісних емоційних переживань емоцій інших людей вимагає підвищення рівня управління і контролю, морально-етичного регулювання їх прояву.

Шлях розвитку емоційної компетентності вчителя пролягає через розвиток його емоційного інтелекту, який розуміють як «сукупність не когнітивних (емоційних і соціальних) здібностей, знань і умінь, що впливають на можливість індивіда успішно відповідати вимогам навколишнього середовища і протистояти його тиску» [11]. Термін «емоційний інтелект» став відомим після виходу роботи Д.Гоулмана «Емоційний інтелект» (1995 р.), синонімічно до цього поняття Д.Гоулман використовував поняття «емоційна компетентність».

Для майбутнього вчителя розвинений емоційний інтелект набуває тим більшої важливості, оскільки впливає на правильну вибудову взаємодії із дітьми, колегами та батьками, що є для більшості молодих вчителів неабиякою проблемою. Окрім цього, емоційний інтелект впливає на комунікацію та стиль поведінки у проблемних та кризових ситуаціях, так як при розвиненому емоційний інтелект проявляється висока здатність до емпатії та рефлексії.

Виступаючи мобілізуючою ланкою особистісних, соціальних, спеціальних та індивідуальних компетентностей, емоційний інтелект є необхідною передумовою та складником професійної успішності вчителя. Емоційна компетентність як показник емоційного інтелекту сприяє підвищенню адаптивних здібностей індивіда, гармонійній взаємодії із оточуючим світом, особистісному розвитку, життєвому успіху загалом.

Більшість дослідників підтримують позицію Д. Гоулмана [7] щодо можливості розвитку емоційного інтелекту аж до середини життя, на противагу думки Д. Майєра [11] про те, що це мало ймовірно, оскільки це відносно стійка здібність. Д.Гоулман наголошує, що емоційний розвиток полягає у розвитку таких здібностей, як самоконтроль, завзяття і наполегливість, а також уміння мотивувати свої дії [7].

М.Рейнолдс пропонує, задля того, щоб стати емоційно компетентним, необхідно займатися техніками, які допоможуть жити справжнім моментом; ідентифікувати свої емоції; визначати джерело емоцій; уміти вибрати найбільш відповідний тип реакції [16, с. 22].

Значна увага розвитку емоційної компетентності та емоційного інтелекту приділяється й вітчизняними науковцями. Так, І. Матійків аналізуючи емоційна компетентність фахівця сфери «людина-людина» зазначає, що її сутність полягає в усвідомленій готовності до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення соціальних завдань.

Науковець пропонує тренінг розвитку емоційної компетентності, який сприятиме не тільки створенню психологічних умов для підвищення емоційної культури, а й формуванню професійної спрямованості, позитивного ставлення до майбутньої професії, підвищенню креативності та життєвої компетентності особистості. Тренінг спрямований на розвиток умінь розуміти емоції, управляти ними, використовувати для досягнення успіхів у різних сферах життєдіяльності, професійному й особистісному розвитку [с.18]. Такий тренінг може бути успішно використаний для майбутніх учителів.

І.Андрєєва вважає, що найбільш продуктивними методами розвитку емоційного інтелекту є гра (дидактичні та рольові), арт-терапія, психогімнастика, дискусійні та проблемні методи, демонстрації, проектування [2]. Як зазначає О.Новак, основні засоби тренінгової роботи спрямовані на розвиток рефлексії та перцепції – осмислення власних переживань та переживань інших у процесі комунікативної взаємодії [12,с. 42]. Серед основних завдань тренінгових занять автор, посиляючись на «Програму тренінгу емоційного інтелекту» А.Капацини, виділяє наступні:

- навчитися розпізнавати та усвідомлювати емоції (свої та інших);
- визначити власні успішні стратегії само мотивації;
- встановлювати та підтримувати позитивні міжособистісні комунікації;
- оволодіти засобами ефективного управління стресом;

- діагностувати і долати конфлікти;
- виявляти і усвідомлювати можливі причини неефективності у роботі;
- визначати потенціал кожного учасника взаємодії;
- навчитися управляти своїми емоційними станами та формами їх прояву.

На нашу думку, одним із ефективних шляхів реалізації означених завдань може прислугуватися опанування методикою ненасильницького спілкування Маршала Розенберга [17]. Сутність цього методу полягає у використанні емоційного інтелекту у налагодженні комунікативної взаємодії. Ненасильницька комунікація передбачає послідовну реалізацію чотирьох кроків спілкування: безоціночне спостереження, ідентифікація емоцій та почуттів, визначення потреб та висловлення прохання:

- «Коли я бачу (чую)..»
- «Я відчуваю..»
- «Тому що для мене важливо...»
- «Чи не можеш ти ... (як ти дивишся на те, щоб...)

Для вчителя володіння методом ненасильницького спілкування- це невичерпне джерело можливостей – від врегулювання конфліктів до встановлення партнерської комунікації у системі «вчитель- учень», «вчитель- адміністрація», «вчитель –педагогічний колектив», «вчитель- батьки», а також можливість навчити учнів опанувати методикою ННС.

Ще одним зі шляхів ефективного розвитку емоційної компетентності вчителя є залучення до мистецтва: сприймання творів мистецтва та мистецької діяльності. Перш за все це пов'язано із тим, що емоційно-художнє переживання того чи іншого мистецького твору супроводжується рефлексивним сприйняттям, співвіднесенням із особистісним досвідом. Г. Падалка зазначала, що «принцип рефлексивності спрямовано на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору»[14].

Мистецька рефлексія сприяє більш глибокому «зануренню» у власні почуття та переживання, усвідомлення власних психічних станів і процесів та зіставлення їх із переживаннями, які відтворив автор у мистецькому творі через художній образ. При рефлексивному сприйманні мистецьких образів у свідомості виникають питання: «Чим цей твір є значимим для мене? Що в нього є співзвучними із моїми почуттями? Чи відчував я подібні емоції у житті?» тощо. Розпізнаючи та ідентифікуючи емоції і почуття, які виражені у мистецькому творі, ми тим самим співвідносимо їх зі своїми та намагаємося їх знову пережити, що допомагає краще зрозуміти себе. А краще розуміння і прийняття себе – це ще один інструмент емоційної компетентності вчителя, який сприяє врегулюванню власного емоційного стану та самомотивації. Отже, рефлексивне сприймання

мистецтва відіграє роль засобу формування емоційного досвіду та емоційної компетентності майбутніх учителів.

Якщо ж взяти до уваги педагогічні умови як цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності, запропоновані Г.Падалкою [14, с.78], а саме: створення позитивної атмосфери навчання та досягнення діалогових засад взаємодії в навчальному процесі, то зрозуміло, що навчання мистецтву – це комфортне середовище розвитку емоційного інтелекту та засадничі принципи навчання взагалі.

У процесі розвитку емоційної компетентності майбутніх учителів особливої уваги, на нашу думку, набирає особистісно-діяльнісний підхід, відповідно до якого забезпечується спрямованість професійної освіти студентів на розвиток особистісних якостей фахівців, здатностей до ефективної педагогічної взаємодії, швидкої адаптації до нових професійних умов. Особистісно-діяльнісний підхід відображає загальні закономірності опанування студентами соціального досвіду із урахуванням індивідуальних особливостей, трактує навчання як систему певних видів діяльності, вивчення і виконання яких призводить до опанування не лише нових компетентностей, але й оволодіння новими цінностями; залучення студентів до мотивованої й різнохарактерної діяльності; інтенсифікує розвиток особистості, призводить до виникнення новоутворень в свідомості особистості у вигляді нових способів пізнання, потреб та інтересів, пізнавальних і професійних умінь тощо.

Реалізація особистісно-діялісного підходу під час формування емоційної компетентності характеризується такими ознаками: єдність логічного й образного, емоційного й раціонального, матеріального й духовного, теоретичного й практичного. Основою для застосування особистісно-діялісного підходу є моделювання ситуацій професійного спілкування, коли майбутні вчителі вчаться усвідомлювати власні емоції, співпереживати емоції інших учасників педагогічного процесу та спрямовувати їх на допомогу когнітивним процесам. Процес учбово-професійної діяльності спрямовується на суб'єкт-суб'єкту взаємодію, в якій майбутній вчитель розширює уявлення про себе, самостверджується завдяки здатності регулювати власний емоційний стан, що створює сприятливі умови для розвитку його професіоналізму. Результатом такої діяльності є, в першу чергу, спонукання самих суб'єктів діяльності – майбутніх учителів, до саморозвитку та самоудосконалення через набуття емоційної компетентності та розвиток емоційного інтелекту.

Рівень сформованості емоційної компетентності вимірюється системою емоційно-ціннісного ставлення до світу та освітнього середовища, педагогічної ситуації; емоційним досвідом та загальною емоційною спрямованістю особистості; позитивною комунікацією та оптимістичним світосприйняттям. Емоційна компетентність є важливою властивістю вчителя, необхідною для

виконання як його професійної діяльності, так і для збереження та підтримання власного психологічного благополуччя.

Діяльність вчителя передбачає сформованість вмінь розпізнавати, усвідомлювати, розуміти та керувати своїми емоціями, почуттями та емоційними станами. Від такої здібності залежить ефективність здійснення педагогічної діяльності, зокрема, збереження емоційного благополуччя як свого, так і учнів. Емоційна компетентність є однією з умов запобігання стресу, емоційному вигоранню вчителя, сприяє конструктивному вирішенню конфліктів та проблемних ситуацій, передбачає вміння стабілізувати свій емоційний стан у професійному та особистому житті.

Зростання емоційної компетентності педагогів сприятиме не тільки навчальній успішності учнів, а й емоційному здоров'ю як учнів, так і самих вчителів, так як спрямовується саморегулювання самопочуття та запобігання професійному вигоранню.

Отже, ми можемо визначити емоційну компетентність вчителя як упорядковану сукупність професійно значущих емоційних якостей та здібностей, вміння ефективно реалізовувати їх під час педагогічної діяльності та досягати професійної успішності. Емоційна компетентність спрямована на постійний саморозвиток особистості, збагачення її емоційної культури та розвиток емоційної сфери.

Сукупність та цілісність емоційного досвіду дозволяє адекватно діяти на основі обробки всієї емоційної інформації та вирішувати професійні завдання відповідно запропонованих умов перебігу освітнього процесу. Емоційна компетентність збагачує особистісний досвід та сприяє більш швидкому аналізу емоціогенних ситуацій, допомагає визначати адекватні дії. Саме тому, емоційна компетентність та емоційний інтелект мають і повинні виступати аспектом спеціального тренування у вищих закладах педагогічної освіти, адже орієнтація у власному емоційному світі, а відтак, і адекватна поведінка дозволяє гармонійно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу та бути професійно ефективним.

Список використаних джерел:

1. Андреева И. Н. Азбука эмоционального интеллекта. – СПб. : «БХВ-петербург», 2012.– 288с.
2. Андреева И.Н. Возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга. URL: <http://epolotsk.com/psy/articles.php?lng=ru&pg=241>
3. Бартош Д. К., Гальскова Н. Д. Эмоциональная культура учителя иностранного языка как компонент профессиональной культуры // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. – 2015. – № 2(89). – С. 5–10.
4. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) / R. BarOn // Psicothema. – 2006. – 18. – Supl. – P. 13–25.6, с. 24

5. Глузман Н.А. Порівняльний аналіз підходів до розуміння компетентності та компетенції в професійній освіті // Науковий вісник Миколаївського державного університету : [зб. наук. праць /за заг. ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти].-Миколаїв:МДУ, 2008. — Вип. 23, Т. 2. — С. 67—79.
6. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс, 2005.
7. Гоулман Д. Емоційний інтелект/ Пер. з англ.. С.Л. Гумецької. Х.-: Віват, 2019.- 512с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования //Высшее образование сегодня. -2005. - № 11. - С. 14-20
9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [за заг. ред. О.В. Овчарук]. - К. : К.І.С., 2004. -112с.
10. Кулеба О. М. Эмоциональная культура как компонент профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 2. – С. 57–66.
11. Матусевич І. Основні концептуальні підходи щодо розуміння емоційного інтелекту особистості у психології. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/44>
12. Новак О.О. Шляхи розвитку емоційного інтелекту педагогічних працівників. Постметодика №6 (97).- 2010. - С.41- 47.
13. Носенко Е.Л., Аршава І.Ф., Кутовий К.П. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини: моногр. – Д.: Вид-во «Інновація», 2011. – 178 с.
14. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). — К.: Освіта України, 2008. — 274 с.
15. Педагогічна майстерність: Підручник/ Зязюн І.А., Крамушенко Л.В., Кривонос І.Ф. та ін.; за заг.ред. І.А.Зязюна.- К.:Вища шк., 1997.- 349с.
16. Рейнолдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность: Направьте свои эмоции (EQ) на успех в работе. – М. : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. – 103 с
17. Розенберг Маршалл. Язык ненасильственного общения. URL: <https://reader.bookmate.com/eSfLZ3tQ>
18. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник / автор І. М. Матійків – К.: Педагогічна думка, 2012. – 112 с
19. Французова О. Е. Эмоциональная компетентность личности как предмет исследования // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. – Тамбов : ТГУ им. Г. Р. Державина, 2016. – Т. 15, № 3. – С. 114–117.



Яценко Валентина

КОМПЕТЕНТІСТНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ТЕХНІКА ГЕОЛОГА

Модернізація системи освіти в Україні висуває питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців техніків геологів на одне з провідних місць. Високий рівень професійної компетентності майбутніх фахівців є умовою ефективності організації роботи навчального закладу. При цьому до фахівців, які працюють в системі професійної освіти мають пред'являтися достатньо високі предметно-професійні вимоги, пов'язані з рівнем педагогічної майстерності та володіння професійною компетентністю.

Проблема компетентності навчання завжди перебувала в центрі наукових інтересів зокрема таких учених, як Л. Вішкініні [16], В. Любарець [12], Н. Бахмат [1], О. Топузова [15] та інші. З метою підготовки компетентного випускника необхідно використовувати активні методи навчання, технології, що розвивають пізнавальну, комунікативну й особистісну активність студентів.

Сучасні новітні технології вимагають від випускників вищих навчальних закладів не просто освіченості, активності пошуку, а й самостійності, впевненості у власних силах, відповідальності, вміння жити і працювати в умовах, що постійно змінюються, бути соціально зорієнтованими.

Впровадження і реалізація компетентнісного підходу в освіту дозволить швидко реагувати на потреби ринку праці, на його вимоги.

Актуальність упровадження в освітню практику компетентнісного підходу зумовлена кардинальними змінами в цифровізації системі професійної освіти.

Компетентнісний підхід – спрямованість освітнього «процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності: ключова, загально-предметна і галузева.

Не можуть залишитися осторонь прискореного, випереджального, інноваційного розвитку освіти й науки вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації, які мають забезпечити умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості майбутніх фахівців та готовність продовження удосконалювати професійну компетентність у закладах вищої освіти. Компетентний випускник – це молода особа, яка знаннєво та психологічно підготовлена успішно вирішувати життєві завдання в різних сферах власної діяльності.

Саме соціально-економічні зміни в Україні, процеси глобалізації та інтеграції, визначили нові пріоритети у формуванні професійної компетентності майбутніх техніків геологів у процесі фахової підготовки. Проблема формування професійної компетентності майбутніх техніків-геологів – це підготовка фахівця, здатного глибоко і критично мислити, володіти методами геологічних

спостережень, опису, ідентифікації геологічних об'єктів і їх класифікації, здатних застосовувати основні методи досліджень для оцінки і аналізу геологічних об'єктів.

Компетентнісний підхід дозволяє наблизити освітнє середовище професійної підготовки майбутніх техніків геологів до інтегрованого результату освітнього процесу. Метою компетентнісного підходу освітнього середовища є: створення єдиного освітнього середовища для забезпечення молоді рівного доступу до професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства, до самореалізації та самоудосконалення впродовж усього життя.

Компетентнісний підхід в освіті озброює кожного соживача процесу майстерністю добувати та аналізувати потрібну інформацію. Компетентнісний підхід – це орієнтир формування професійної компетентності майбутніх техніків геологів. Для того щоб він повною мірою став реальним, необхідна екстраполяція його ідей на педагогічний процес.

Запровадження електронного навчання викликано: «глобалізацією суспільно-політичного та економічного життя, прагненнями переходу України до постіндустріального суспільства та євроінтеграційними процесами; необхідністю формувати нове покоління, яке здатне розбудовувати громадянське суспільство; бажанням молоді отримати освіту, яка б відповідала міжнародним стандартам, що існують в розвинених країнах; переходом від парадигми знань освіти до компетентнісної, обумовленого неможливістю засвоїти всю інформацію, обсяги якої дуже швидко зростають.» [13 с. 34].

Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід в професійній освіті потребують нового інформаційно-освітнього середовища. Аналіз підручників та посібників спрямованих на підготовку майбутніх фахівців техніків геологів у процесі фахової підготовки показав, що у коледжах переважно використовуються сучасні підручники і посібники, які побудовані з урахуванням вимог до рівня освіти фахівців техніків геологів і відповідають галузевому стандарту професійної підготовки. Отже одним з найбільш перспективних шляхів модернізації вищої професійної освіти є використання поруч із традиційними засобами підручників нового формату (електронного підручника ЕП), який відповідає вимогам інформатизації суспільства, освіти, навчальних закладів [12 с. 160].

Якісно підготовлений дидактичний матеріал для ЕП повинен викликати в студентів відповідний інтерес, мотивацію до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, формувати потребу в оволодінні знаннями, активізувати його психічну діяльність: посилювати концентрацію і інтенсивність уваги, загострювати чутливість і спостережливість, забезпечується легкість протікання розумових процесів для сприйняття змісту навчальної дисципліни.

Вони дозволяють майбутнім фахівцям оволодіти теоретичними знаннями необхідними у професійній і соціальній діяльності, пізнати основні закони,

закономірності і принципи, оволодіти культурою мислення, отримати цілісне уявлення про технологічний процес, бути психологічно готовими до зміни виду і характеру власної професійної діяльності.

Однак, порушення важливої послідовності: Державний стандарт – навчальна програма – підручник, призводить до збоїв цілісної системи, коли програма нова, а підручник дещо застарілий, або його побудовано з розрахунком на традиційну систему навчання, в результаті певна частина підручників не відповідає компетентнісному підходу.

Причини цих проблем вбачаємо в наступному: нормативних документів, що відображають вимоги до змісту, структури підручників, стилю викладу, підбору матеріалів, конкретних функцій і завдань та критеріїв їх якості на основі компетентнісного підходу не розроблено, в результаті підручники не повністю відповідають сучасним вимогам.

Аналіз навчальних планів підготовки майбутніх фахівців техніків геологів у профільних коледжах і галузевого стандарту професійної підготовки засвідчив, що передусім необхідно розробити стандарт підготовки майбутніх фахівців техніків геологів для якісної професійної підготовки молодих спеціалістів, передбачивши практико-орієнтованість випускників коледжів; провести аналіз запровадження міжпредметних зв'язків навчальних планів з метою усунення дублювання курсів; розробити механізми інтеграції «коледж-роботодавець» для забезпечення закріплення отриманих теоретичних знань і формування практичних навичок їх використання; запровадити до робочих планів ЗВО різні спецкурси.

Слід також зазначити, що в організації освітнього процесу та фахової підготовки кадрів професійної освіти в умовах сьогодення важливого значення набуває подолання протиріччя між вимогами ринку освітніх послуг і досконалістю професійної підготовки майбутніх фахівців техніків геологів у коледжі.

Репродуктивні методи навчання, спрямовані на засвоєння предметних знань, умінь та навичок, не задовольняють потреб сучасності і мають бути доповнені проблемними, а також контекстним навчанням і сучасними інтерактивними технологіями. Саме такими є особистісно орієнтовані технології професійного навчання, що ґрунтуються на творчій співпраці викладача і студентів, перетворені позиції викладача і позиції студента в рівноправні взаємини, спрямовані на розвиток суб'єктності студента як активного учасника цілісного освітнього процесу.

Отже, стрімкі зміни в суспільстві, викликані розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, ставлять перед системою освіти складну задачу формування нового освітнього середовища, здатної забезпечити якісну підготовку сучасних фахівців. Серед категорій дидактики поняття «освітнє середовище» займає особливе місце. Його зміст динамічно, носить історично обумовлений характер, інтерпретується і трактується в психолого-педагогічних

дослідженнях неоднозначно. Однак загальним вихідним пунктом при визначенні терміна «освітнє середовище» служить уявлення про освітньому середовищі як про сукупність умов, можливостей формування і розвитку особистості здобувача вищої освіти в рамках того чи іншого соціального і просторово-предметного оточення

Професійна підготовка майбутніх фахівців техніків геологів потребує наукового обґрунтування, розробки та впровадження відповідної методики, яка б сприяла усуненню виявлених недоліків та протиріч традиційної підготовки та покращенню рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців геологів.

Вирішення цього питання ми також вбачаємо у встановленні комплексної мережі зв'язків між темами всіх навчальних дисциплін; впровадженні компетентнісно-орієнтованих технологій навчання; здійснення підготовки майбутніх фахівців на основі компетентнісного підходу, коли основними результатами діяльності навчального закладу має стати не система знань, умінь і навичок студентів, а сукупність ключових компетентностей в інтелектуальній, правовій, предметній, інформаційній та інших сферах.

Сучасні вчені сутність компетентнісного навчання вбачають в «акцентуванні уваги на результатах освіти, причому в якості результату розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність успішно діяти в різних проблемних ситуаціях [2; 8; 10; 11].

Однією з головних умов забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців геологів у професійному коледжі є професійна компетентність його викладачів. Ефективною технологією підготовки майбутніх фахівців є моделювання професійної діяльності, що знаходить підтвердження в наукових доробках Н. Бахмат [1], А. Дахіна [7], В. Загв'язінського [9], та ін. Для реалізації ідеї моделювання професійної діяльності в роботі із студентами викладач коледжу повинен, насамперед, сам володіти навичками моделювання, а потім забезпечити перенесення отриманих навичок у роботу із студентами.

Спираючись на науковий доробок А. Вербицького [3], А. Дахіна [7], , Ю. Татура [14] та ін., в якості інструментального засобу підготовки майбутніх геологів було вибрано моделювання, яке являє собою одну з ключових технологій системного аналізу при дослідженні складних, багатовісних і поліструктурних систем, функціонування яких визначається великою кількістю внутрішніх і зовнішніх факторів. У сфері професійної освіти моделювання професійної діяльності застосовується в поєднанні з іншими методами, що дає можливість створювати умови для забезпечення високого наукового рівня і творчого характеру підготовки майбутніх фахівців. Водночас, слід зазначити, що в навчанні майбутніх фахівців техніків геологів моделювання не використовується. Разом з тим, у науковій літературі [3; 7; 9;] підкреслюється важливість і доцільність застосування моделювання в навчальному процесі.

Професійна компетентність викладача передбачає постійне оновлення знань, оволодіння новою інформацією, актуальною в даний час, вміння здобувати нові знання, обробляти накопичені та застосовувати їх у своїй практичній діяльності. Тому компетентний викладач повинен вміти користуватися методами вирішення проблем, причому в залежності від конкретних умов застосовувати метод, найбільш ефективний в даній ситуації, а також володіти здатністю серед безлічі рішень вибрати оптимальні, аргументовано спростувавши помилкові, тобто володіти критичним мисленням.

Зміни, що відбуваються в сучасній системі освіти, зумовлюють необхідність підготовки сучасного висококваліфікованого і творчо мислячого фахівця, здатного виховати всебічно розвинену особистість майбутнього громадянина країни, підготовленого до соціальної адаптації в суспільстві, трудової діяльності, самоосвіти та самовдосконалення. Як наслідок, посилюється увага вчених до обґрунтування та розробки теоретичних та практичних засад формування професійної компетентності майбутніх фахівців техніків геологів.

Вивчення різних підходів до визначення сутності поняття «професійна компетентність» дало можливість представити його як інтеграцію цінностей і ставлень, знань, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, які відображають здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність.

Аналіз нормативних документів і наукової літератури дозволив нам уточнити визначення поняття «професійна компетентність майбутніх фахівців техніків геологів», яке ми розуміємо як інтегративну професійно-особистісна характеристика фахівця, яка містить сукупність цінностей, мотивів, знань, умінь, досвіду, особистісних та психологічних якостей, що забезпечують його здатність ефективно виконувати професійні функції й завдання, сприяють самореалізації та саморозвитку.

Встановлено, що професійна компетентність майбутніх фахівців техніків геологів розглядається в єдності ключових, базових і спеціальних компетентностей, ознаки сформованості яких можна досліджувати як взаємодію мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного, особистісного та оцінно-рефлексивного компонентів в структурі професійної діяльності.

Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців техніків геологів розглянуто як керовану взаємодію викладачів і студентів, що спрямована на набуття теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, розвиток і саморозвиток професійно особистісних якостей студентів для ефективної професійної діяльності. Система формування професійної компетентності майбутніх фахівців техніків геологів у коледжах є цілісною сукупністю взаємопов'язаних складових: цілепокладаючої, теоретико-методологічно, змістової, структурно-організаційної, організаційно-процесуальної та результативної, яка забезпечує досягнення визначеної мети.

Практичний стан досліджуваної проблеми, дав можливість встановити, що типовими недоліками в організації роботи з формування професійної компетентності майбутніх фахівців техніків геологів у коледжах є такі:

- студенти не чітко усвідомлюють цілі вивчення навчальних дисциплін, не беруть участі у цілепокладанні, проектуванні та рефлексії;
- недостатньо розроблені міжпредметні зв'язки навчальних дисциплін;
- викладачі не застосовують теоретичні моделі засвоєння навчального матеріалу;
- викладачами не враховуються фундаментальні принципи побудови системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців;
- викладачі не моделюють оптимальні форми спілкування і взаємодії в освітньому процесі.

Інформатизація освіти сьогодні обумовлюється соціальним замовленням суспільства, що вимагає підготовку фахівців, які вміють орієнтуватися у величезних інформаційних потоках, самостійно отримувати потрібну інформацію, тобто володіють певною інформаційною культурою.

Пріоритетними напрямками інформатизації освіти є інформатизація: управління освітнім процесом; навчально-методичного процесу; науково-дослідницької діяльності. Інформатизація стає одним з найважливіших напрямів розвитку вищої освіти. Застосування інформаційних освітніх технологій в освітньому просторі дозволяє не тільки змінити його функції, але і підвищити технологічність освіти і досягти абсолютно нового педагогічного ефекту професійної підготовки [12, с. 131].

З позицій особистісно-орієнтованого підходу в навчанні інформатизація в організації роботи з формування професійної компетентності майбутніх фахівців техніків геологів у коледжах – це процес забезпечення освітнього процесу методологією і технологією розробки та використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, орієнтованих на реалізацію цілей професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців.

Завданням компетентнісного становлення майбутніх техніків геологів у коледжах – це ідея детермінації розвитку особистості в професійній діяльності. Інформаційно-освітнє середовище ВНЗ є майданчиком навчально-професійної діяльності майбутніх техніків геологів у коледжах де формуються його особистісні якості. ІОС розглядається нами як цілісна сукупність поступально-змінних освітніх ситуацій, під якими розуміється система психолого-педагогічних, дидактичних умов і стимулів, що ставить людину перед необхідністю усвідомленого вибору, коригування та реалізації власної моделі професійно-особистісного саморозвитку [12, с. 134].

Здійснена робота дозволяє виокремити наступні змістовні характеристики професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця:

- самоусвідомлення (усвідомлення себе в спільній діяльності, своїх розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки;

- - здатність осмислювати, вивчати, аналізувати що-небудь за допомогою порівняння образу свого «Я» з Іншим;
- конструювати і утримувати образ свого «Я» в плані своїх можливостей, здібностей, соціальної значущості, самоповаги, самоствердження, прагнення підвищити суспільний статус);
- самооцінювання (ціннісне ставлення до своїх особистісних якостей, яке з необхідністю передбачає потребу в закріпленні позитивних якостей і незадоволеність негативними або недостатньо розвиненими якостями своєї особистості і бажання ввести в них зміни на краще);
- самоорганізацію (саморегуляція навчально-практичних дій, самовияву в навчально-практичній діяльності, оцінці, контролі, коректування і доцільності діяльності);
- самоврядування (усвідомлення правил організації особистих дій і власного ставлення, в яких зафіксовані значущі для майбутнього фахівця цінності, певна ієрархія переваг, про які він здатний дати собі звіт).

Список використаних джерел:

1. Бахмат Н. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчально-ного закладу : дис.. докт. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Кам’янець-Подільський, Київ, 2017. – 510 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высш. образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39-
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М., 1997. – 697 с.
5. Годник С. М. Становление профессиональной компетентности учителя: учеб. пособ. / С. М. Годник, Г. А. Козберг. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2004. – 346 с.
6. Гришина И. К проблеме разработки концепции профессиональной компетентности педагога / Дошкіл. освіта. 2005. № 2 (8). – С.11-15.
7. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. 2003. № 4. С. 51-57.
8. Драч І. І. Особливості професійної діяльності викладачів вищої школи в інформаційному суспільстві // Імідж суч. педагога. 2013. № 1. С. 27–30.
9. Загвязинский В. И. Основы дидактики высшей школы / В. И. Загвязинский, Л. И. Гриценко. Тюмень, 1978. – 91 с.
10. 11. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ректор вуза. 2005. № 6. С. 13–29.

11. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Высш. образов. сегодня. 2003. № 5. С. 17–25.

12. Любарець В. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування: монографія. Суми: П.Ф «Видавництво “Університетська книга”», 2018. 382 с.

13. Мадзігон В.М. Теоретичні засади створення електронних підручників // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. Київ: Пед. думка, 2006. Вип. 6. С. 34–38.

14. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высш. образов. сегодня. 2004. № 3. С. 20–26.

15. Топузов О., Вішкініні Л. Компетентнісний підхід до навчання // Географія та основи економіки в школі. 2011. № 5. С. 34–37.



Мартинюк Любов

НОВІТНЬО-КРЕАТИВНІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Уже аксіоматичним є твердження про те, що творчі можливості, закладені у кожній людині природою, на певному етапі мають бути педагогічно скоригованими, оскільки саме учитель, вихователь, наставник може значною мірою професійно закласти підґрунтя естетичного розвитку особистості та визначити сталий напрямок цього процесу. Мистецька освіта, сутність якої, на думку академіка І. Зязюна, полягає у «поєднанні інтелекту і почуттів», в сучасних умовах разом із формуванням творчості та культури методологічного мислення, стимулюванням пізнавальної й творчої активності у різних видах життєдіяльності людини має бути складовою естетичного розвитку особистості [4, с.112].

На сучасному етапі розвитку суспільства стратегічними цілями мистецької освіти є: задоволення потреб та інтересів особистості в отриманні якісної культурно-мистецької освіти; збереження існуючої багаторівневої мережі навчальних закладів культури і мистецтв; забезпечення потреб вітчизняної культури і мистецтва у кваліфікованих кадрах; збереження та розвиток творчих, педагогічних, наукових і мистецьких шкіл [14, с.17].

У контексті організації естетичного виховання особистості пріоритетними науковці визначають початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (музичні, хореографічні, художні, хорові, школи мистецтв тощо), яких в Україні нараховується 1478 одиниць. У них навчаються близько 310 тис. учнів, а навчальний процес забезпечують понад 34 тис. викладачів. Свою діяльність педагогічні колективи спеціалізованих мистецьких навчальних закладів

спрямовують на всебічний розвиток творчої особистості кожної дитини, становлення їх духовності та високих моральних цінностей, реалізацію здібностей та талантів. Важливими проблемами функціонування початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів на сьогодні залишаються поліпшення методичного забезпечення навчального процесу та підвищення рівня соціального захисту викладачів. [14, с.71].

Головними завданнями розвитку культурно-мистецької освіти є: забезпечення мистецької освіченості для всіх, загального естетичного виховання з дитячого віку; запровадження нових сучасних механізмів навчання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду; вдосконалення законодавчої та нормативної бази з урахуванням специфіки культурно-мистецької освіти; запровадження нових механізмів підготовки кадрів на засадах, що поєднують державне фінансування із залученням коштів підприємств, спонсорів і меценатів; підвищення престижу культурно-просвітницьких професій; удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням реальної потреби галузі в кваліфікованих фахівцях; посилення соціального захисту викладачів культурно-мистецьких навчальних закладів; створення та видання сучасних підручників і навчальних посібників для мистецьких навчальних закладів; оновлення складу музичних інструментів в музичних закладах освіти [14, с.19].

Отже, спеціалізовані мистецькі навчальні заклади як основний інструментарій розвитку культурно-мистецької освіти сьогодні перетворюються у центри відродження духовності. Та все ж музична педагогіка відчуває гостру потребу в професійних кадрах та у виробленні ефективних методик розвитку музичних здібностей дітей. Необхідність таких раціональних методик особливо зростає в системі масової музичної освіти, оскільки спеціалізовані мистецькі навчальні заклади залучають до навчання не тільки музично обдарованих дітей з яскравими здібностями, а й учнів з посередніми музичними даними.

Педагоги-музиканти обговорюють питання щодо найбільш продуктивних методів та прийомів виховання особистості учня засобами естетичного, морального й духовного в музичному мистецтві (Е. Абдуллін, Ю.Алієв, О.Рудницька, Г. Падалка); специфіки підготовки до професійної діяльності учителя музичного мистецтва у зв'язку з організацією певних видів музичної діяльності учнів (Л. Арчажнікова, М. Лещенко, М. Моїсеєва та ін.).

Огляд музично-педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до професійної підготовки та діяльності вчителя (О.Апраксіна, Н.Андрієвська, О. Олексюк, Н. Ничкало, Т. Сущенко); теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф.Гоноблін, М.Кухарев, Н.Кузьміна), формування особистості вчителя (С.Сисоева, В.Сластьонін, О. Щербаков). Навчання та виховання дітей у позашкільних навчальних закладах в сучасних умовах присвячено науковій праці О.Биковської, В.Вербицького, В. Мачуцького, Г. Пустовіта, А. Сиротенка та ін.

Відомо, що важливим показником духовних потреб підростаючої особи є її ставлення до музичного мистецтва. Здатність розуміти специфіку музичного мистецтва вимагає від масового слухача активної роботи розуму й почуттів. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з цієї проблеми, необхідно зауважити, що все більше привертає до себе увагу багатьох дослідників позашкільне мистецьке середовище, але у вивчених нами працях переважають теоретичні узагальнення, нагромадження емпіричного матеріалу, який ще не став підґрунтям практичного розв'язання питань доцільної організації позашкільної діяльності учнів у нових соціокультурних умовах сьогодення. Як засвідчує аналіз, часом це породжує безплідну полеміку, коли одні дослідники критикують інших за таке тлумачення позашкільного середовища і його сутності, яке зумовлене специфікою предмета їхніх власних напрямів наукового пошуку.

Розглядаючи зазначені підходи з акцентом на виховний аспект проблеми дослідження, вважаємо, що доречно звертати увагу не на те, що їх взаємовиключає, а на те, що їх взаємодоповнює, переборює односторонність при збереженні цінного у педагогічному ракурсі. Лише за такої умови ці уявлення і погляди будуть мати теоретичне і практичне значення для отримання знань та новітньо-креативних підходів до педагогічного процесу в позашкільних мистецьких закладах.

Позашкільне виховне середовище привертає сьогодні все більшу увагу психологів, соціологів, педагогів, бо саме тут відбувається активний контакт підростаючої особи із навколишнім світом, акумулюється її життєвий і культурний досвід. У нашій країні склалася система спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, що повинна забезпечити доступність позашкільної освіти та виховання. Специфіка навчально-виховної роботи у даних закладах полягає у тому, що здійснюється вона у сфері дозвілля. У цьому середовищі діти розкріпачені і відчують себе більш вільно, ніж у школі. Тут немає жорсткої дисципліни і панує педагогіка співробітництва.

Принциповою умовою ефективності виховного впливу у позашкільній роботі, з нашого погляду, є створення суб'єкт-суб'єктної гармонійної єдності почуттєвої, вольової сфери творчої діяльності учнів на будь-якому етапі їх розвитку, гуманізація педагогічного процесу. А. Суцєнко слушно зауважує: «...гуманізація позакласної роботи означає, що в структурі її цілей перевага надається формуванню «людини гуманної», «людини духовної», яка може відокремити «добро» і «зло», здатної відстоювати свої моральні принципи і, в разі необхідності, протистояти тиску середовища» [13, с.276].

Питання позашкільної роботи з підростаючим поколінням розглядаються у працях таких сучасних вітчизняних дослідників як Т. Дем'янюк, Р. Науменко і Л.Ковбасенко, О. Мироненко, Г. Пустовіта. Так, на думку О.Мироненко, позашкільна робота лише тоді сприяє формуванню особистості учня, коли виступатиме, як особистісне самовизначення індивіда відповідно до його

бажань, можливостей і потреб [9, с.16]. Завдяки специфічності педагогічного впливу мистецька навчально-виховна робота має великі потенційні дидактичні можливості.

Орієнтація на пріоритети навчання і виховання мистецьких позашкільних навчальних закладів визначається сучасними суспільними умовами. «При цьому навчання передбачає не лише озброєння окремими знаннями, вміннями та навичками, а й відповідне формування особистості і, таким чином, саме перетворюється на форму виховання» [11, с.15].

Початкові спеціалізовані мистецькі заклади вирішують виховні завдання за допомогою залучення дітей до культури і створення культурних цінностей. На думку Т.Дем'янюк, «...у позашкільному педагогічному процесі внутрішня емоційна енергія вихованців потребує розумового спрямування через систему ціннісної орієнтації, через творчість до адекватної духовної самореалізації людини в соціумі. Участь в активній діяльності по засвоєнню вселюдських і національних цінностей дає змогу вихованцям знайти своє місце в житті» [3, с.77].

Співробітники Інституту проблем виховання АПН України Л.Масол, Н.Ганнусенко, О. Комаровська, С. Ничкало, О. Оніщенко, В. Рагозіна розробили програму «Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності», яка передбачає суттєві зміни у традиційній практиці позаурочної виховної роботи. Її нерегламентований, неформальний характер потребує і неформальних методів впливу, пошуку й об'єднання в систему формуючих ситуацій, у яких активною ланкою є спільна творчість педагога і школяра [15, с.2].

Зазначимо, що головним засобом виховання тут виступають заходи музичної культури, які подаються у яскравій, цікавій формі з урахуванням вільного вибору музичних творів для слухання та виконання. Глибоко зацікавлене ставлення педагогів, викладачів мистецьких позашкільних навчальних закладів, керівників творчих колективів до справ і турбот школярів, до їх ефективного естетичного розвитку є стимулом активності вихованців та їхньої творчої діяльності, зокрема й у сфері музичної культури. Тому музично-педагогічний процес у мистецьких позашкільних навчальних закладах, з одного боку, має будуватися з урахуванням потреб, інтересів, запитів та творчих нахилів дітей, а з іншого – формувати й розвивати їхні потреби, інтереси й орієнтації.

Форми організації занять у мистецьких позашкільних навчальних закладах відрізняються великою різноманітністю. Вони спрямовані на відтворення кращих явищ музичного мистецтва на основі творчих ініціатив вихованців і вихователів, доброї волі всіх і кожного, за принципами самоорганізації й максимально повного розширення культурного досвіду, духовної єдності особистості й колективу в спільній творчій музично-виконавській діяльності. За даними соціологічних досліджень сфери дозвілля школярів, музиці, як найбільш улюбленому виду мистецтва, приділяється одне з перших місць. Як справедливо

відмічають дослідники цієї проблеми (А. Болгарський, Б. Брилін, В. Дряпіка, М. Іллє, С. Катаєв, І. Климук, О. Сапожник, М. Саркітов, О. Семашко, Г. Шостак) великою популярністю серед дітей користується сучасна музика масових жанрів, зокрема, поп- і рок-музика.

Однією з проблем процесу музично-естетичного навчання та виховання в позашкільних мистецьких закладах є й те, що за період навчання в учнів змінюється співвідношення конкретно-образного й абстрактного мислення. Виокремлюючи основні критерії та параметри цієї діяльності, зазначимо, що вони тісно пов'язані й залежать від психологічного і загально-естетичного рівня розвитку школяра:

- здатності до музично-естетичного сприйняття (багатство асоціацій при сприйнятті, наявність елементів творчої уяви, емоційна чуйність до творів мистецтва);

- рівня сформованості естетичних оцінок – наявність знань, розуміння складності твору мистецтва, сприйняття всіх його частин відповідно до їх значення, ступеня розуміння мови певного виду мистецтва, рівень і характер оцінних суджень;

- розвитку здібностей до естетичної діяльності, міри залучення до художньої самодіяльності та творчості [7, с.53].

Н сьогодні існує проблема значного відчуження учнів, особливо підліткового віку, від сім'ї, школи, зменшення впливу громадських виховних організацій на учнівську молодь, що призводить до утворення в їхньому моральному й естетичному становленні своєрідного вакууму, який заповнюється в макросередовищі не кращими зразками продуктів засобів масової комунікації, а в мікросередовищі – залученням до різних за спрямованістю неформальних організацій, вуличних компаній і угруповань, діяльність яких переважно набуває антиморального та антисоціального характеру. Саме на розв'язання зазначеної проблеми повинна бути спрямована діяльність викладачів позашкільних мистецьких закладів і установ, адже «на зміну монопольному становищу школи, де вчитель діяв з позицій абсолютної моральної й соціальної норми, приходять соціальна й культурна взаємодія усіх інститутів виховання» [14, с.105].

Зазначимо, що, ефективність позашкільної мистецької освіти сьогодні знаходиться в прямій залежності від якісного рівня загальної системи естетичного виховання, що координує всі причетні до цього соціально-виховні інститути: загальноосвітні, культурно-мистецькі установи, творчі спілки, відповідні громадські організації. Однак, при цьому в загальній педагогічній системі, поряд із традиційними, випробуваними часом, охарактеризованими нами вище мистецькими позашкільними закладами, мають місце нові мистецько-навчальні установи, зорієнтовані, насамперед, на пошук найбільш ефективних підходів у реалізації завдань підготовки висококваліфікованих, конкурентно здатних у світовому культурному просторі мистецьких кадрів.

Однією із сучасних інноваційних форм діяльності спеціалізованих

мистецьких навчальних закладів є дитячі театри пісні, що діють в різних типах мистецьких закладів, різних соціокультурних сферах і є універсальним каналом соціалізації дітей. Для виявлення розвитку творчого потенціалу дитячого театру пісні наш науковий пошук був спрямований на з'ясування особливостей музичного театрального мистецтва та його ролі у системі функціонування позашкільних мистецьких закладів. Ці особливості виявляються в механізмах створення художньо-театрального і музичного образу, у дії на особистість комплексу і синтезу мистецтв, у колективному характері музично-театральної творчості, що створює умови для організації виховного сценічного і поза сценічного спілкування юних артистів. Музично-театральна творчість активно сприяє розвиткові емоційно-почуттєвої сфери дітей, створює умовну реальність, в якій дитина вчиться визначати і розвивати свої потреби, інтереси, загальну спрямованість власного життєвого шляху. Через механізм перевтілення в образи музичних творів відбувається невимушене, мимовільне засвоєння моральних норм, розвиток духовних почуттів, становлення творчих здібностей.

В контексті нашого дослідження надзвичайно цінними є теоретичні засади театральної педагогіки, що розкриваються в працях С.Гіппіуса, К.Станіславського, ідеї використання елементів театральної педагогіки для підвищення ефективності педагогічного впливу в навчально-виховному процесі (В.Абрамян, І.Зязюн). Тому була необхідність уточнення значення терміну «дитячий театр пісні». У науково-методичній літературі зустрічаємо два підходи щодо його тлумачення:

- дитячий театр як самодіяльна театральна творчість дітей;
- дитячий театр як професійний театр, що готує спектаклі для дітей.

Сучасні дослідники трактують театральну творчість школярів у позашкільному закладі як театр – «творче об'єднання, яке організовує свою діяльність у комплексі різних форм, видів зайнятості учнів, методів розвитку їх творчого потенціалу» [6, с.52]. Ми вважаємо, що для визначення дитячої музично-пісенної творчості найбільш прийнятний – «дитячий театр пісні», що вказує на його відмінність від театру для дітей та на можливість його функціонування в різних типах навчальних закладів і в різних соціокультурних сферах. Використання дитячого театру пісні у навчально-виховному процесі позашкільного мистецького закладу передбачає розуміння його специфіки, яку обумовлюють: синтез багатьох видів мистецтва, колективний характер музично-пісенної театральної творчості, розкриття творчого потенціалу кожної дитини в ролі молодого актора-учня.

Тому постає необхідність розглянути особливості музичного театрального мистецтва щодо їх застосування у навчально-виховному процесі позашкільного мистецького закладу.

Зазначимо, що формуючі можливості музичного театрального мистецтва закладені, насамперед, у музично-театральній грі, тому важливо з'ясувати соціальну природу і психологічні механізми гри. Культуролог ХХ сторіччя

Й.Гейзінга стверджує, що людині для того, щоб знайти себе, необхідно «переграти» багато ролей. [2, с.250].

До позиції Й. Гейзінга близькі українські дослідники, які стверджують, що «гра в ареалі високої духовно-моральної видимості потужно ошляхетнює душу, спричиняючи емоційну самоідентифікацію особистості-гравця з даною видимістю-фантазією» [16, с.84]. Гра – складне соціально-психологічне явище. Потреба особистості в грі та здатність включатися в гру характеризується особливим баченням світу і не пов'язана з віком людини. Якщо дорослий в грі «випробовує», «переживає» вже не використані можливості, то дитина програє, «приміряє» ще не використані. Саме це і робить гру могутнім засобом соціалізації дитини, залученням до норм і цінностей суспільства. При достатньо свідомому ставленні гра сприяє самооновленню, самовдосконаленню, переборенню внутрішнього конфлікту.

Визначення гри як засобу збагачення та поглиблення образних уявлень дітей вимагає з'ясування основних психологічних механізмів розвитку особистості. Дослідники вказують, що початковий імпульс до розвитку духовності і корекція змістовних структур психіки дитини за участю дорослого відбувається на перед свідомому рівні через навіювання, емоційне зараження, наслідування. Вони первісно виконують функцію активного стимулювання духовного потенціалу дитини, її виклику до самоактуалізації в умовах сприятливого соціального середовища.

Зазначимо, що дитина, перед тим, як почне уявляти ті музичні образи, які їй пропонує відтворити автор музики, спочатку наслідуватиме і копіюватиме викладача, потім від власної гри почне отримувати емоційний заряд, піднесення та насолоду, в результаті чого вона почне фантазувати, уявляти свої музичні образи, що зовсім відмінні від попередніх, тобто тих, що були на перед свідомому рівні.

П. Щербань розкриває проєктувальну функцію гри, яка завжди виступає одночасно немовби у двох часових вимірах: у теперішньому і майбутньому – «...з одного боку, вона дарує щохвилину радість, служить задоволенню актуальних невідкладних потреб, з другого – спрямована в майбутнє, оскільки в ній формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні особистості для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому» [17, с.112]. Такі особливості гри роблять її важливим виховним інструментом, що сприяє розвитку ініціативи і самодіяльності, створює атмосферу свободи, творчого розкріпачення та умови для саморозвитку. Ось чому дитячий театр пісні, який має ігрову основу, відіграє виняткову роль у навчанні та вихованні школярів позашкільних мистецьких закладів .

Використання акторської гри у дитячому театрі пісні на базі позашкільних мистецьких закладів зумовлюється тим, що в її основі лежать такі психологічні механізми, як ідентифікація, рефлексія та емпатія. Порівняння процесу творення акторами образу із процесом засвоєння особистістю образних уявлень підводить

до висновку, що в цих механізмах багато спільного.

Найбільш виразно це відображає система К. Станіславського, який наголошував, як важливо для актора не підроблятися під особу, яку зображує, а зробитися нею, не грати образи, а по-справжньому жити їх думками і почуттями. Таке мистецтво він назвав мистецтвом переживання, яке полягає у створенні на сцені живого життя людського духу й відображенні цього життя в художній сценічній формі [12, с.652].

Для досягнення відповідного стану, тобто по-справжньому жити думками і почуттями музичних образів, необхідно включити в роботу органічну природу актора – увагу, уяву, уявлення, думку, особистий життєвий досвід. Учень-виконавець, як актор повинен побачити, уявити все, про що йде мова в творі, тобто увійти в художній світ, у якому «жив» композитор, письменник, драматург, поет. А це вимагає від виконавця ґрунтовних знань суспільних процесів, літератури, мистецтва, постійної роботи над розширенням кругозору. К.Станіславський наполягав на тому, що артист має бути передусім витонченою людиною, з витонченим розумінням і почуттями, вихованою і розвиненою.

Ми вважаємо, що такі вимоги до особистості виконавця-актора-музиканта вказують на те, що і в дитячому театрі пісні необхідно працювати над розширенням знань школярів про історію створення того чи іншого твору, творчий шлях авторів творів, відображений у ньому історичний період. У процесі музично-виконавської діяльності учні мимоволі вчать знаходити насолоду, задоволення від спілкування з музичними творами минулого та сьогодення.

Картини, що вимальовуються уявою виконавця в процесі гри, К.Станіславський визначив умовним терміном «бачення» і називав баченням увесь комплекс образних і почуттєвих уявлень, які мають бути не статичними, а динамічними. Ми вважаємо, що творче бачення або музичний образ – це те, що до реального звучання вже має уявне передзвуччя в нашій голові, уявленні, тобто та музика, що має бути виконана (голосом), спочатку звучить уявно. Ідеальне звучання музики в уявленні коригує реальні виконавські інтерпретації в процесі розучування музичного твору. Ми весь час «підганяємо» те, що звучить в реальності під те, що звучить у нашому уявленні.

Розвиток в учнів творчого бачення допоможе їм поглиблювати свої знання, активно здійснювати творчий пошук у навколишньому житті. Розвиваючи творче бачення в учнів-виконавців, їх увагу необхідно звертати не тільки на дрібні особливості музичного образу, а й на його загальнолюдську сутність, спрямовувати школярів не стільки на те, як зображувати цей образ, скільки на те, що і як потрібно виразити через нього.

У розвиткові творчого бачення дітей бажано опиратися на їхній власний досвід, знання, емоційну пам'ять, бо ж викликати в собі необхідне переживання можна лише в тому випадку, коли він його колись переживав, спостерігав, наслідував, відтворював. Емоційна пам'ять – головне зосередження, з якого

виконавець-актор черпає необхідні йому переживання. Саме вона слугує джерелом сценічних почуттів, які виникають не інакше, як у формі постійних пригадувань.

Усвідомивши головний зміст музичного твору, почуття і настрої, якими він пройнятий, уявивши події, образи, обставини, за яких розгортаються події, учень-виконавець підходить до того етапу роботи, коли його творче «Я» проявляється більш активно. В драматичному театрі цей етап К.Станіславський визначив як вироблення творчого ставлення, в якому відображається оцінка виконавцем виконуваного ним твору. На нашу думку, ця оцінка є першоосновою творчого процесу в мистецтві виконавця, зумовлює трактування музичного образу, надає виконанню емоційного напруження та забарвлення. Саме таким чином формування творчого ставлення учнів-виконавців сприяє виробленню в них власних уявлень про життя, розвиткові почуттів, вольових якостей, виробленню самооцінки. Тому ми вважаємо, що чужі думки, почуття, уявлення, міркування в процесі роботи над музичним твором перетворюються у їхні власні думки, почуття, міркування та уявлення. Образи музичних творів пробуджують в учнів бажання відтворити їх якнайкраще, спілкуватися з музикою, її творцями і на цій основі ділитися між собою здобутими враженнями.

Важливою особливістю діяльності дитячого театру пісні є його колективний характер. Музичні спектаклі, мюзікли виконуються не одним митцем, як у більшості видів мистецтва, а багатьма учасниками творчого процесу. Це створює сприятливі умови для використання дитячих музичних колективів – дуетів, тріо, квартетів, ансамблів, оркестрів, хорів).

Музично-виконавська діяльність у дитячому театрі пісні створює відчуття значущості своєї особистості та можливостей для творчої самореалізації учнів. Така діяльність забезпечує необхідне спілкування з ровесниками, захищаючи від впливів асоціальних груп та активно прилучаючи до загально-гуманістичних суспільних цінностей. Зазначимо, що у діяльності учнів у дитячому театрі пісні мають місце два види спілкування – сценічне та поза сценічне.

Сценічне спілкування вимагає активної уяви, реалізації своєї творчої діяльності (музична гра), а також великої уваги до партнерів, оскільки постійно необхідно обдумувати і передбачати ще й їхні дії. А пізнання партнера підводить до усвідомлення необхідності самопізнання і самооцінки. Саме під час колективного виконання (ансамблевому співі чи грі у вокальному чи інструментальному колективах) відбувається корекція дитини свого музикування до ансамблевої діяльності з партнерами з метою створення цілісного музичного твору.

К. Станіславський наполягав на безперервному сценічному спілкуванні незалежно від того, чи звертається актор до партнера, чи вислуховує його відповіді, чи ж зайнятий чимось іншим. До того часу, поки об'єкт спілкування перебуває на сцені, артист не повинен виключати його зі сфери своїх сценічних взаємин. Однією з форм такого спілкування є «випромінювання» та «сприйняття

променів».

Уважне вивчення природи випромінювання показує, що за своєю термінологією приховані цілком конкретні поняття. Це, по суті, не що інше, як мікро міміка, дрібні виразні рухи, передусім ті, що зумовлюють вираз очей. Такі випромінювання поглиблюють розуміння іншої людини – як персонажа твору, так і реального актора. Сценічне спілкування породжує ефект взаємозаряджання, «коли поривання одного викликає ланцюгову реакцію інших членів колективу. Приходить взаєморозуміння, виникає особлива атмосфера дружби, доброзичливості, так необхідна кожній людині – і маленькій, і великій» [12, с.109].

Сценічне спілкування розвиває почуття цінності іншої людини, сприяє блокуванню егоїстичних потягів, що деструктивно впливають на моральну досконалість особистості. Правильно спрямоване сценічне спілкування виховує почуття дружби, взаємодопомоги, які є умовами існування творчого колективу та реалізації його творчих планів.

Характер спілкування – один із основних показників сформованості колективу, рівня засвоєння ідей музичного спектаклю, дієвості всієї виховної роботи в дитячому театрі пісні. І саме сценічне спілкування в процесі ансамблевого музикування виступає як спільна музична діяльність учнів, яка, в свою чергу, породжує спільний музичний продукт – виконаний на високому рівні музичний твір.

Синтетичний характер музично-театрального мистецтва, що поєднує у собі музику, спів, художнє слово, костюми, сценічний рух, декоративне оформлення, художнє освітлення, якісно і ефективно впливає на формування та закріплення виконавських здібностей учнів. Саме через синтез мистецтв посилюється вплив музичного спектаклю, а кожний з мистецьких засобів, що входить у цю спілку, набуває нових, додаткових граней виразності. Взаємодія мистецтв у музичному спектаклі певною мірою вирішує проблему комплексного використання мистецтв, що в класичній музичній школі залишається явищем епізодичним і головним чином залежить від ініціативи учителя.

Проте, як зауважує Л. Масол, саме інтеграція мистецтв допомагає формуванню в дітей цілісного художньо-образного сприйняття світу [8, с.3]. При цьому слід також враховувати те, що музичний спектакль буде мати виховний і мистецький вплив лише тоді, коли окремі його елементи не просто співіснують, а взаємодіють, підпорядковуючись одному задуму та органічно виражаючи його.

Це є важливим для діяльності дитячого театру пісні як засобу національного виховання, бо саме в Україні гармонійне поєднання поетичного слова, музики й танцю в обрядах у порівнянні з іншими народами зазнало найбільшого розвитку, стало однією з найхарактерніших ознак українського національного мистецтва.

Особлива роль в дитячому театрі пісні належить саме фольклору, який

завдяки емоційності, мелодійності, змістовності та образному багатству народної пісенності легко сприймається слухачем і активно впливає на вироблене ставлення особистості до рідної землі, народу, Батьківщини. Саме народна пісня допомагає дітям зрозуміти ідейно-змістове навантаження музичного спектаклю, розкриває багатство пісенної культури народу, сприяє доповненню словесної інформації інформацією музичною.

Аналіз функціонування дитячого театру пісні, який є однією із сучасних форм роботи з підростаючим поколінням, дозволяє дійти висновку, що новітньо-креативні підходи педагогічного процесу в початкових спеціалізованих мистецьких закладах визначають головні пріоритети та напрями їх функціонування, а саме: розвиток емоційно-почуттєвої сфери учнів під впливом музичного мистецтва; створення умовної музичної реальності, в якій учень вчиться визначати і розвивати свої музичні інтереси, естетичні вподобання, загальну спрямованість власного життєвого шляху; усвідомлення образів музичних творів, що виконуються учнями, стимулює розвиток духовних почуттів та творчих здібностей, завдяки чому відбувається невимушене засвоєння суспільних морально-естетичних норм; створення художнього музичного образу в реальному виконанні на сцені, а саме: розвиток творчого бачення, вироблення творчого ставлення, розкриття образу в сценічній грі; вплив на особистість дитини комплексу мистецтв через їх синтетичні види (музика, художнє слово, образотворче мистецтво, хореографія); колективний характер музичної творчості дітей у процесі підготовки музичного спектаклю; виховне значення сценічного і поза сценічного спілкування учнів-виконавців з педагогом та між собою.

Синтез мистецтв у позашкільному мистецькому закладі впливає на емоції та почуття дітей, активізує їх інтелектуальну діяльність, сприяє цілісному музично-образному сприйняттю та розкриває їх творчий потенціал через процес їх реалізації, а музично-виконавська театральна діяльність створює умови для організації викладачами творчої колективної діяльності учнів, формування на цій основі ансамблевих, колективних та референтних груп. Інноваційні методи та прийоми цієї діяльності повинні широко використовуватися керівниками різноманітних творчих колективів позашкільних мистецьких закладів, що є ознакою нового часу і на сьогодні саме така навчально-виховна система, що поєднує національну ідею, власні традиції та найвищі духовні досягнення людства є найбільш ефективною і принциповою. Спираючись на вже набутий досвід, вона породжена бажанням створення найсприятливіших умов організації мистецької освіти обдарованих дітей України.

Список використаних джерел

- 1.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте : СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
- 2.Гейзінга Й. Homo Ludens / Пер. З англ. О.Мокровольського. Київ : Основи, 1994. – 250с.

3. Дем'янюк Т. Духовно-моральний розвиток особистості у позашкільному педагогічному процесі: Нова педагогічна думка, 2003. – № 4. – 75-77с.
4. Зязюн І.А., Сагач І.М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. Київ, Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302с.
5. Карпенко З.С. Аксиологія особистості: навч. посіб. Київ, ТОВ Міжнародна фін. агенція, 1998. 216с.
6. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу: метод. посіб. Київ : Мін. освіти і науки, АПН України, Науково-метод. центр середньої освіти, Інститут проблем виховання, 2000. 53с.
7. Мартинюк Л.В. Формування музично-образних уявлень підлітків у виконавській діяльності в позашкільних мистецьких навчальних закладах: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2011. 145с.
8. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій : Мистецтво та освіта. 2001. №1. С.3
9. Мироненко О.М. Морально-естетична діяльність школярів в умовах позашкільного закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 1994. 23 с.
10. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи : навч. посіб. Львів: Світ, 1994. 107с.
11. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи. Рідна школа, 2003. № 2. 14-18с.
12. Станиславский К.С. Работа актера над собой : Собрание починений : В 9 т. Москва : Искусство, Т.3, 1990. 508 с.
13. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: Х-принт, 2002. 359 с.
14. Українська культура та реалізація державної політики в культурній сфері: Аналітичний звіт Міністерства культури і туризму України за 2005 рік. Київ, 2012. 107с.
15. Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності: Програма : уклад. Масол Л., Ганнусенко Н., Комаровська О. та ін. : Шкільний світ, 2002. № 11(139). С.1-16.
16. Шостак Г.В. Музика масових жанрів як фактор формування музичної культури підлітків: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Український держ. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 1996. 22 с.
17. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри : навч. посіб. / за ред. В.А. Кондренко. Київ: Вища школа, 1993. 120с.



АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

Алексеева Елла Миколаївна	Вчитель, Комунальний заклад «Успенівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» Гуляйпільської міської ради, Запорізька область, ellaalekseeva76123@gmail.com
Бахмат Наталія Валеріївна	доктор педагогічних наук, професор, заступник декана педагогічного факультету з наукової роботи та інформатизації освітнього процесу, професор кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, bahger.teacher@gmail.com
Бондаренко Вікторія Вячеславівна	професор, Декан факультету «Дизайн середовища», професор, Харківська державна академія дизайну і мистецтв, м. Харків, academy.bondarenko@gmail.com
Васильєва Галина Іванівна	заступник директора районного науково-методичного центру, Районний науково-методичний центр управління освіти Дніпровської районної в м. Києві державної адміністрації, vgi1501@gmail.com
Верьовкіна Жанна Леонідівна	директор школи, Середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №4 м. Києва, verovckinajanna@ukr.net
Вікторова Леся Вікторівна	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, viktorova17@ukr.net
Гандзюк Олександра Михайлівна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, sandra.olek.uk@gmail.com
Грамадик Надія Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент, Ізмаїльський державний гуманітарний університет, gramatiknadea@gmail.com
Гуржій Андрій Миколайович	академік НАПН України, д.т.н., професор, Національна академія педагогічних наук України, м. Київ, Україна Gurzhi@gmail.com
Дзюба Майя Миколаївна	кандидат філологічних наук, доцент кафедри українознавства, Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, m.m.dziuba@nuwm.edu.ua
Денічева Ольга Ігорівна	Кандидат, педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, denicheva@ukr.net
Карташова Любов Андріївна	доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з дистанційного навчання, Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, lkartashova@ua.fm
Кендюхов Олександр Володимирович	доктор економічних наук, професор, президент Асоціації сприяння глобалізації освіти та науки SPACETIME, професор Запорізького національного університету, okendiukhov@gmail.com
Кондур Оксана Созонтівна	доктор педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, oxikon13@gmail.com
Косенко Данило Юрійович	доцент кафедри дизайну інтер'єру і меблів, Київський національний університет технологій та дизайну, м. Київ, danylo.kosenko@gmail.com

Кочубей Наталія Василівна	доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, n.v.kochubey@ua.fm
Літвінова Тетяна Вячеславівна	педагог-організатор, «Школа юних лідерів громадянського суспільства», м. Київ
Левадна Катерина Юрїївна	Викладач, Київський державний коледж туризму та готельного господарства, м. Київ, hostynnist@gmail.com
Лисакова Ірина Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, ir.lysakova@gmail.com
Любарець Владислава Вікторівна	доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, v.v.lubarets@ukr.net
Мартинюк Любов Василівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музичного мистецтва, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський luba_wa@ukr.net
Мигович Ірина Вікторівна	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романогерманської філології, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», irina.migovich@gmail.com
Насакіна Світлана Вікторівна	кандидат філологічних наук, завідувач кафедри української та іноземних мов, Одеський державний аграрний університет, м. Одеса, svetlana.15@meta.ua
Павлик Надія Павлівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, pavnad@ukr.net
Пліш Ірина Валеріївна	кандидат педагогічних наук, Спеціалізована школа-дитсадок «Лісова казка» з поглибленим вивченням іноземних мов, м. Київ, apogey95@ukr.net
Пузиревич Катерина Валентинівна	виконавчий директор, ГО «Творчий союз акмеологів», Запорізьська область, akmeproject@gmail.com
Сагач Оксана Михайлівна	кандидат історичних наук, доцент, Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського, м. Чернігів, Oksmos78@ukr.net
Скорик Тамара Володимирівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мистецьких дисциплін, Національний університет «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г.Шевченка, м.Чернігів, tamskorik@ukr.net
Слуцький Ярослав Сергійович	кандидат педагогічних наук, завідувач навчально-методичним кабінетом, Донбаський державний коледж технологій та управління, м. Торецьк, yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com
Спіцина Ангеліна Євгенівна	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри економіки, Національний транспортний університет, м.Київ, angel7a@ukr.net
Сяська Інна Олексіївна	кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, syaskainna@gmail.com
Чайка Яна Миколаївна	кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та методології науки, КНУ імені Тараса Шевченка, м. Київ, yanachaika@gmail.com