

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№3

2021



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



- Світові тенденції – вітчизняні перспективи в освіті
- Актуальні теорії – ефективна практика
- Методика, досвід, результати
- Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи
- Рецензії, огляди, анонси

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 3

2021



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*





З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Олег Топузов, Олександр Малихін, Наталія Арістова
ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ
ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО
ПОТЕНЦІАЛУ РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ 5

Alina Dzhurylo
GUIDING PRINCIPLES FOR POLICY
DEVELOPMENT ON QUALITY ASSURANCE
IN SCHOOL EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE
FOR UKRAINIAN SUCCESS..... 13

Ярослав Слуцький
ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ
АДАПТАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНСЬКИХ
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 24

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Олександр Пасічник
ДИДАКТИЧНЕ ОБІРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ
МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЯК КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ 35

Олександр Писміченко, Зінаїда Борисюк
МОБІЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНІ ЗАСОБИ
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО
МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ
ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
(НА ОСНОВІ СТВОРЕННЯ МІНІГОБЕЛЕНУ
ТА ПЛАСТИКИ МАЛИХ ФОРМ) 45

Людмила Усик, Вікторія Чорна, Олена Петухова
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ 51



ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Олексій Караманов, Оксана Сурмач, Анна Шукалович
МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В УМОВАХ
ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ 58

Петро Мороз, Ірина Мороз
ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В 5-9 КЛАСАХ:
СТАН ПРАКТИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ 66

Олена Пищик
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ
(ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ
В УМОВАХ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ 78

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Оксана Джэнджеро, Світлана Юценко
ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ
ОПРАЦЮВАННЯ ДИСКУСІЙНИХ ПИТАНЬ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 86

Алла Дяченко
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ДИПЛОМНОГО
ПРОЄКТУВАННЯ СТУДЕНТІВ
З ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА
І ДИЗАЙНУ 93

Олексій Іванкевич, Вікторія Вахнован, Віра Мазур
ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ НАУКОМЕТРИЧНИХ
ПОКАЗНИКІВ НАУКОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОГО
АВІАЦІЙНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 99

Оксана Ляска, Наталія Чаграк, Тетяна Стриженко
ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ 106

Інна Варна夫ська
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 116

ISSN 2411-1317

<https://doi.org/10.32405/2411-1317>

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
ЗАСНОВНИК – ІНСТИТУТ
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**Науковий журнал
№ 3, 2021**

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14

Передплатний індекс 86291

Видається з січня 2015 року

Журнал є **науковим фаховим** виданням

України категорії «Б» у галузі педагогіки.

Наказ МОН України № 409

від 17.03.2020

**Затверджено вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 9 від 30 серпня 2021 р.**

Наукова рада

КРЕМЕНЬ В. Г., дійсний член НАН
України, д. філос. н., проф., голова наукової
ради журналу

ГУРЖІЙ А. М., дійсний член НАПН
України, д. техн. н., проф.

ЛУГОВИЙ В. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ЛЯШЕНКО О. І., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ОЛІЙНИК В. В., дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.

ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В., дійсний член
Білоруської академії освіти, д. пед. н.,
проф.

СУХОМЛИНСЬКА О. В., дійсний член
НАПН України, д. пед. н., проф.

СЯО СУ, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)



Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф., головний редактор

МАЛИХІН О. В., д. пед. н., проф., заступник головного редактора

АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар (доцент) (Республіка Молдова)

БАКУМ З. П., д. пед. н., проф.

БІБІК Н. М., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

ВАЛЯТ В., доктор наук (Dr. Hab.), проф. (Республіка Польща)

ДОБРОСКОК І. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.

ЖОРОВА І. Я., д. пед. н., доц.

ЖУК Ю. О., д. пед. н., доц.

ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф. (Республіка Казахстан)

КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.

КИЗЕНКО В. І., д. пед. н., с. н. с.

КОВАЛЬЧУК В. І., д. пед. н., проф.

ЛАДОНЯ К. Ю., відповідальний редактор

ЛОКШИНА О. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.

РІДЕЙ Н. М., д. пед. н., проф.

СКВОРЦОВА С. О., д. пед. н., проф.

СМИРНОВА-Трибульська Є., доктор наук (Dr. Hab.), проф. (Республіка Польща)

ТАРАСЕНКО Г. С., академік Академії наук вищої освіти України, д. пед. н., проф.

УСКА С., д. пед. н., проф. (Латвія)

ФРУНЗА А., доктор філософії (Румунія)

ШАВІНІНА Л. М., Ph.D., проф. (Канада)

Лариса Ворона

ДІЯЛЬНІСТЬ КІРОВОГРАДСЬКИХ ОБЛАСНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 123

РЕЦЕНЗІЇ

Валерій Редько

ДУХОВНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН ЗВ'ЯЗКУ ПОКОЛІНЬ, ВЕЛИЧІ ЛЮДИНИ, СЕНСУ ЇЇ БУТТЯ ТА МІСІЇ В СУЧАСНОМУ ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ТА МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОМУ СВІТОВОМУ СОЦІУМІ 131

Людмила Калініна

ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ..... 134

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Редакція може не поділяти думку авторів.

За достовірність фактів, цитат, посилань на використані джерела та вживання назв документів, власних імен тощо відповідають автори наукових статей.

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<http://uej.undip.org.ua>

Сторінка видання на Facebook:
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>



Олег Топузов – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, віцепрезидент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.
Коло наукових інтересів: теорія і методологія організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, методика навчання географії.

✉ proftop@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-7690-1663>



Олександр Малухін –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактика середньої та вищої школи, методологія досліджень з дидактики, реалізація компетентнісного підходу в освіті.

✉ malykhinalex1972@gmail.com

🆔 <http://orcid.org/0000-0001-6042-6298>



Наталія Арістова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методологія організації освітнього процесу на засадах його суб'єктивізації, трансформаційні процеси в освіті: дистанційне та змішане навчання.

✉ n.aristova.na@gmail.com

🆔 <http://orcid.org/0000-0002-0943-8039>

УДК 316.6–053.67:305

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-5-12>

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті висвітлюється формування гендерної культури старшокласників у закладах загальної середньої освіти. Проблема формування гендерної культури старшокласників на засадах розуміння гендеру й гендерної рівності зумовлена нагальною потребою в якнайшвидшому

подоланні гендерних стереотипів і дискримінації чоловіків і жінок у сучасному українському суспільстві. На теоретичному рівні автори обґрунтовують необхідність організації освітньої діяльності старшокласників на основі усвідомлення провідних ідей гендерного підходу, що сприяє створенню необхідних умов для реалізації їхнього індивідуального потенціалу розвитку, формування навичок конструктивної міжгендерної взаємодії, і як результат, ефективно впливає на формування їхньої гендерної культури. Автори розглядають різні підходи до розуміння сутності поняття «гендер» і пропонують його власне уточнене визначення. Узагальнено принципи формування гендерної культури старшокласників, а саме: принцип доступності всіх видів і форм освітніх послуг; принцип урахування гендерних відмінностей та індивідуально-типологічних особливостей старшокласників; принцип забезпечення рівних умов для розкриття здібностей і потреб старшокласників; принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.

Ключові слова: гендерна культура старшокласників; індивідуальний потенціал розвитку; навички конструктивної міжгендерної взаємодії; заклади загальної середньої освіти; принципи формування гендерної культури старшокласників.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Глобалізаційні процеси, які впливають на політичну, економічну, культурну й інформаційно-комунікаційну сфери людської діяльності, спричинили зародження нових гендерних ідеологій у сучасному світовому суспільстві й утвердження цінності гендерної рівності. Просування ідеї гендерної рівності чоловіків і жінок в Україні передбачає освоєння молодими людьми нових гендерних ролей і створення рівних умов щодо їхнього всебічного розвитку та самореалізації незалежно від статі [1]. Зважаючи на унеможливлення всебічного й гармонійного розвитку суб'єктів навчання обох статей саме через наявність у суспільстві гендерної нерівності й дискримінації, недостатнього рівня сформованості гендерної культури, державна політика України спрямована на недопущення дискримінації за ознакою статі, пропаганду гендерної рівності та поширення просвітницької діяльності в цій сфері. Відповідно до Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), під гендерною рівністю розуміють «рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства» (стаття 1) [2]. Стаття 24 Конституції України гарантує рівні конституційні права й можливості чоловіків і жінок: «Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жінкам рівних з чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці ...» [3]. У статті 3 (пункт 2) Закону України «Про освіту» (2017 р.) задекларовано: «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 й майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак» [4].

Отже, проблема подолання гендерних стереотипів і формування гендерної культури серед молодого покоління громадян України є актуальною й своєчасною, оскільки незважаючи на досягнення суттєвого прогресу в різних сферах людської діяльності, у багатьох країнах світу хлопці й дівчата різного віку позбавлені рівних прав щодо отримання якісної освіти, розвитку навичок і компетентностей для навчання впродовж життя, і не мають рівних стартових можливостей щодо реалізації власного творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Педагогічні й психологічні проблеми, пов'язані з гендерними реаліями в Україні, розкрито в наукових працях українських і зарубіжних учених (Т. Говорун, І. Грабовська, Т. Дороніна, О. Кікінеджи, Я. Кічук, Л. Кобелянська, І. Коган, В. Кравець, С. Кравець, Т. Марценюк, О. Марченко, С. Матюшкова, Т. Мельник, В. Москаленко, С. Стрельчук). Про необхідність подолання гендерних стереотипів ідеться також у низці законодавчих і нормативно-правових документів: Конституції України, Законі України «Про забезпечення

рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.). Проте, незважаючи на наявні вагомі доробки українських і зарубіжних теоретиків і практиків у цій сфері, у науково-педагогічній літературі, на жаль, недостатньо системних досліджень, присвячених проблемі формування гендерної культури старшокласників на основі реалізації фундаментальних принципів гендерного підходу.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності формування гендерної культури старшокласників на основі провідних принципів гендерного підходу, реалізація яких в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти сприяє розвитку навичок конструктивної міжгендерної взаємодії та розкриттю індивідуального потенціалу розвитку особистості учнів незалежно від їхньої статі. Досягнення мети передбачає застосування наступних методів: теоретичний аналіз наукових доробків українських і зарубіжних учених, котрі є суголосними проблемі дослідження; узагальнення й конкретизація теоретичних положень задля визначення поняттєво-категорійного апарату здійснюваного дослідження.

Виклад основного матеріалу. В умовах реформування загальної середньої освіти проблема формування гендерної культури старшокласників на основі реалізації провідних принципів гендерного підходу набуває все більшої популярності, оскільки зумовлена нагальною потребою в якнайшвидшому подоланні гендерних стереотипів у сучасному українському суспільстві. Факт наявності в сучасному українському суспільстві прихованих і відкритих елементів дискримінації за ознакою статі констатовано в «Концепції комунікації у сфері гендерної рівності» (2020 р.): «Присутні в суспільному житті прояви нерівності, дискримінації за ознакою статі, сексизму, насильства за ознакою статі, сексуальних домагань, гендерні стереотипи в українському суспільстві нерідко замовчуються, що є негативною тенденцією» [5]. У цьому документі також зазначено, що наявні елементи дискримінації за ознакою статі відбиваються на змісті навчальних предметів, навчально-методичної літератури, культурі взаємовідносин та стилі викладання. Ураховуючи досвід минулого В. Кравець наголошує на тому, що «... вітчизняна школа ніколи не була «безстатевою», як часто говорили. Навпаки, школа через навчально-виховний процес і педагогічну взаємодію активно реалізувала статеву рольову парадигму гендерної соціалізації учнів. Саме школі, на думку багатьох феміністських дослідниць, належить заслуга проведення ідей про природну рольову обмеженість жінок, формування комплексів професійної неповноцінності і соціальної деривації дівчат» [6, с. 113].

Провадження політики повноцінного гендерного виховання задля досягнення фактичної рівності можливостей представників обох статей стало можливим завдяки переходу до гендерної педагогічної парадигми. Системі освіти загалом і системі загальної середньої освіти зокрема відводиться важлива роль щодо забезпечення позитивних зрушень у розвитку гендерної свідомості молодого покоління громадян України шляхом набуття ними в освітньому процесі не лише ґрунтовних гендерних знань, умінь і навичок, а й формування гендерної культури та розширення їхнього гендерного світогляду.

Гендерний підхід є «виміром суспільних явищ крізь призму сукупності світоглядних положень, які виходять з ідеї про те, що важливі не самі по собі біологічні та фізичні відмінності між чоловіками та жінками, а культурна і соціальна значущість, яка надається суспільством цим відмінностям у напрямі досягнення гендерної рівності» [7, с. 129].

В. Кравець, розглядаючи гендерний підхід як підхід, який «орієнтований на формування і створення рівних, незалежних від статевої ознаки можливостей самореалізації людини в різних сферах життєдіяльності, у виконанні статеворольових функцій чоловіка і жінки, подружніх партнерів, батька і матері, сексуальних партнерів» [8, с. 113–114], зазначає, що реалізація його провідних принципів в освітньому процесі надає суб'єктам навчання можливість здобути більшу свободу вибору й самореалізації, навчити їх бути достатньо гнучкими й уміти використовувати різні можливості поведінки.

У документі «Сприяння гендерній рівності» [9], розробленому ЮНІСЕФ, зазначено, що різні потреби й можливості, які складають основу біологічних відмінностей між чоловіками й жінками, не мають призводити до соціальної нерівності або порушення прав представників обох

статей. Гендерна нерівність є наслідком наявності в суспільстві гендерних стереотипів і нерівних умов для розкриття чоловіками та жінками творчого потенціалу. Гендер і гендерна ідентичність лише визначають, якими мають бути чоловіки й жінки, розмежовують їхні права й обов'язки тощо. Зважаючи на те, що під гендером здебільшого розглядають соціальні ролі, які виконують чоловіки й жінки, хлопці й дівчата у певному суспільстві в конкретний час та в конкретному місці, гендерна нерівність виявляється у порушенні прав людини на підставі її приналежності до певної статі. Щодо гендерної ідентичності, варто зазначити, що цей феномен виявляється в тому, яким чином чоловіки й жінки сприймають і поводять себе в сучасному суспільстві. У різних спільнотах і культурах гендерна ідентичність не є чимось незмінним, оскільки може варіюватися відповідно до соціального контексту. Це здебільшого виявляється у поведінці чоловіків і жінок, хлопців і дівчат, коли вони знаходяться серед представників своєї або протилежної статі.

Аналіз наявних підходів до трактування поняттєво-категорійного апарату гендерної педагогіки надає підстави стверджувати, що гендер відображає біологічні, соціальні, культурні та історичні особливості людської істоти [10].

Так, Т. Марценюк розуміє гендер як «комплекс культурних і соціальних характеристик, що охоплює всі сфери діяльності людини» [11, с. 7]. На глибоке переконання вченої, набуття гендеру не відбувається автоматично, це здійснюється поступово під час взаємодії соціальних суб'єктів. А ролі, які виконують чоловіки й жінки в суспільстві, залежать здебільшого «від історичного і соціально-культурного контексту» [12, с. 7].

Актуальною є думка С. Матюшкової щодо сутності гендеру. Дослідниця вважає, що гендер є складним соціокультурним конструктом формування суспільством відмінностей між поведінкою й ролями, які виконують чоловіки й жінки [13, с. 19].

Власне бачення сутності поняття «гендер» пропонує І. Коган. Відповідно до міркувань науковця, гендер є «одним із системоутворювальних елементів культури: завдяки йому культура отримує цілісність, у культурних процесах беруть участь не лише символічні об'єкти (смисли, значення, вірування тощо), а й реальні люди та матеріальні (у тому числі природні) предмети» [14, с. 278], його слід розглядати як певний соціокультурний комплекс норм, правил, ідеалів, цінностей тощо.

Отже, гендер розглядаємо як складне утворення, що впливає на усвідомлення людиною своєї ролі й поведінки відповідно до соціокультурних норм і правил певної спільноти або культури, які регулюють конструктивну взаємодію між її представниками.

Сутність гендерного підходу вбачають в урахуванні різних потреб і ситуацій, у яких опиняються жінки й чоловіки через свої соціальні ролі. Головна мета впровадження його провідних принципів в освітній процес закладів загальної середньої освіти полягає, по-перше, у подоланні гендерних стереотипів і гендерної нерівності щодо наявності здібностей до вивчення певного шкільного предмету або, навпаки, їх відсутності через стать суб'єкта навчання; по-друге, у створенні сприятливих умов щодо розкриття суб'єктами навчання індивідуального потенціалу розвитку, самореалізації та забезпеченні свободи вибору незалежно від статі; по-третє, в організації спільної діяльності суб'єктів навчання обох статей, спрямованої на формування ефективної міжгендерної взаємодії.

Організація освітньої діяльності старшокласників на основі врахування принципів гендерного підходу уможливило ефективне формування їхньої гендерної культури. У психолого-педагогічній літературі немає єдиного погляду щодо трактування зазначеного педагогічного явища. Так, наприклад, значний внесок у розуміння сутності поняття «гендерна культура» зробила С. Матюшкова. У науковій праці «Педагогічні умови формування гендерної культури учнів старших класів» дослідниця наводить два визначення поняття «гендерна культура». Учена зазначає, що гендерну культуру, по-перше, слід розуміти як культуру взаємовідносин між чоловіками й жінками, яка побудована на основі гендерних цінностей, а по-друге, як стосунки між представниками обох статей, які існують у певному суспільстві в конкретний історичний період. Дослідниця слушно додає, що гендерна культура також є невід'ємною «складовою загальної культури й сукупного показника гендерного досвіду, знань, почуттів, зразків поведінки й функціонування гендерних суб'єктів» [15, с. 31]. Зміст гендерної культури, на думку вченої, містить уявлення про маскулін-

ність і фемінність; уявлення про соціальні ролі чоловіків і жінок у сучасному суспільстві; гендерні цінності та гендерну самосвідомість; стратегії та форми гендерної поведінки. Гендерна культура виконує певні функції, серед яких учена виокремлює комунікативну, сигніфікативну, нормативну, соціалізаційну й інформативну. В основу формування гендерної культури старшокласників мають покладатися загальні та специфічні принципи. Так, серед загальних принципів учена виокремлює наступні: системності; гуманізму; єдності дій і вимог; зв'язку з життям і соціокультурним середовищем; урахування вікових й індивідуальних особливостей; вибору, творчості й успіху. До специфічних принципів дослідниця відносить: (подання) урахування різних поглядів на гендерні проблеми; виклад навчального матеріалу, вільного від гендерних стереотипів; урахування національних особливостей і гуманізація змісту гендерного виховання.

В. Москаленко переконана, що гендерна культура є «організованою соціальними уявленнями про «чоловіче» і «жіноче» системою форм і способів людської життєдіяльності, що виконує функцію детермінанти процесу статевої соціалізації індивідів у кожному суспільстві» [16, с. 22]. Як складна система, гендерна культура містить певні складові, що відображають різні сторони сучасного суспільства. Серед важливих структурних компонентів гендерної культури вчена виокремлює: гендерні ролі; гендерні стереотипи; гендерний контроль; гендерну ідеологію та гендерну політику, яка провадиться в державі.

Отже, під гендерною культурою старшокласників розуміємо сукупність засвоєних ними стратегій і форм гендерної поведінки в суспільстві, яка виявляється у взаємовідносинах із представниками своєї або іншої статі.

О. Марченко наголошує, що формування гендерної культури суб'єктів навчання під час їхнього фізичного виховання має спиратися на такі принципи: цілісності різнобічного розвитку особистості; гуманізації та демократизації; диференціації й індивідуалізації; обліку психофізіологічних особливостей, інтересів і статево-рольових переваг [17, с. 340].

Ефективному формуванню гендерної культури старшокласників у закладах загальної середньої освіти сприяє реалізація сукупності певних принципів навчання [18]. До цієї сукупності відносимо принципи: доступності всіх видів і форм освітніх послуг; урахування гендерних відмінностей та індивідуально-типологічних особливостей старшокласників; забезпечення рівних умов для розкриття здібностей і потреб старшокласників; вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Принцип доступності всіх видів і форм освітніх послуг уможливує реалізацію права старшокласників «на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти» [19]. Більш того, його дотримання в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти надає старшокласникам можливість здобувати освіту в різних формах, які включають «інституційну (очну (денну, вечірню), заочну, дистанційну, мережеву); індивідуальну (екстернатну, сімейну (домашню), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві); дуальну» [20]. Принцип гендерних відмінностей не лише забезпечує ефективність впливу на формування гендерної культури старшокласників і особисту творчу самореалізацію незалежно від їхньої статі, а й оволодіння ними всією сукупністю ключових компетентностей для навчання упродовж життя. Це відбувається завдяки тому, що організація освітньої діяльності на основі дотримання зазначеного принципу сприяє усвідомленню старшокласниками рівних прав і можливостей щодо виконання соціальних ролей, незважаючи на наявні гендерні стереотипи, котрі досі превалюють в українському суспільстві на рівні буденної свідомості. Реалізація принципу забезпечення рівних умов для розкриття здібностей і потреб суб'єктів навчання надає вчителю змогу зосередити більше уваги на пізнавальних інтересах, нахилах і здібностях старшокласників незалежно від їхньої статевої приналежності, розвитку навичок міжгендерної взаємодії, що в кінцевому результаті призводить до їхньої успішної соціалізації в сучасному українському суспільстві. Допомога вчителя у виборі індивідуальної траєкторії навчання, котру здебільшого розглядають як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується за урахування його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх

програм, навчальних дисциплін і рівня їхньої складності, методів і засобів навчання» [21], надає старшокласникам змогу оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями щодо забезпечення рівних прав і можливостей осіб обох статей, гендерних цінностей, гендерних моделей поведінки, а також практичними вміннями та навичками аналізу й протистояння наявним ситуаціям гендерної нерівності. У контексті формування гендерної культури старшокласників слідування принципу урахування індивідуально-типологічних особливостей старшокласників сприяє розширенню їхнього життєвого простору, усвідомленню важливості всебічного та гармонійного розвитку особистості незалежно від статі, виробленню загальних поглядів і ціннісних суджень на певні явища та ситуації, а найголовніше, подоланню негативних гендерних стереотипів, котрі часто заважають реалізації власних мрій й розкриттю творчого потенціалу особистості в різних сферах людської життєдіяльності через втручання в стереотипні думки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, організація освітньої діяльності на основі реалізації провідних принципів гендерного підходу уможливило створення психолого-педагогічних та суто організаційно-дидактичних умов для реалізації індивідуального потенціалу розвитку старшокласників обох статей, сприяє формуванню навичок конструктивної міжгендерної взаємодії, ефективно впливає на результативність формування їхньої гендерної культури.

Використані джерела

- [1] Гендерні медійні практики, навчальний посібник із гендерної рівності та недискримінації для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2014. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.osce.org/files/f/documents/c/3/284966.pdf>. Дата звернення: Січень 18, 2021.
- [2] Верховна Рада України. (2005, Вер. 8). Закон № 2866-IV, «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>.
- [3] Верховна Рада України. (1996, Черв. 28). Закон України № 254к/96-ВР, «Конституція України». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
- [4] Верховна Рада України. (2017, Вер. 5). Закон України № 2145-VIII, «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- [5] Кабінет Міністрів України. (2020, Вер. 16) Розпорядження № 1128-р, «Концепція комунікації у сфері гендерної рівності». [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1128-2020-%D1%80#Text>.
- [6] В. Кравець, «Гендер у педагогічній парадигмі вузівської системи: виклики та відповіді», Українознавчий альманах, вип. 4, с. 113–117, 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2010_4_26. Дата звернення: Квітень 20, 2021.
- [7] Енциклопедія освіти, Київ, Україна: Юрінком Інтер, 2008.
- [8] В. Кравець, «Гендер у педагогічній парадигмі вузівської системи: виклики та відповіді», Українознавчий альманах, вип. 4, с. 113–117, 2010. [Електронний ресурс]. Доступно: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2010_4_26. Дата звернення: Квітень 20, 2021.
- [9] Promoting Gender Equality: An Equity-Focused Approach to Programming: Operational Guidance Overview, 2011. [Online]. Available: https://www.unicef.org/gender/files/Overarching_Layout_Web.pdf. Accessed: February 26, 2021.
- [10] Енциклопедія освіти, Київ, Україна: Юрінком Інтер, 2008.
- [11] Т. Марценюк, Інтеграція гендерної складової в аналітичні матеріали, Київ, Україна: МФ «Відродження», 2019.
- [12] Т. Марценюк, Інтеграція гендерної складової в аналітичні матеріали, Київ, Україна: МФ «Відродження», 2019.
- [13] С. Д. Матюшкова, Педагогические условия формирования гендерной культуры учащихся старших классов, монография. Витебск, Республика Беларусь: ВГУ имени П. М. Машерова, 2012.
- [14] И. Л. Коган, Гендерная культурология: культура пола и «пол» культуры, Минск, Республика Беларусь: Ковчег, 2003.
- [15] С. Д. Матюшкова, Педагогические условия формирования гендерной культуры учащихся старших классов, монография. Витебск, Республика Беларусь: ВГУ имени П. М. Машерова, 2012.



- [16] В. Москаленко, “Нормативно-регулятивна сутність гендерної культури суспільства”, на *Міжн. наук.-практ. конф. Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії*, Тернопіль, 2011, с. 22–25. [Електронний ресурс]. Доступно: https://gender.org.ua/images/lib/tezu_temopil_2011.pdf. Дата звернення: Березень 24, 2021.
- [17] О.Ю. Марченко, Теоретико-методологічні основи гендерного підходу до формування аксіологічної значущості фізичної культури у школярів: дис. ... д-ра пед. наук, Національний університет фізичного виховання і спорту України, Київ, Україна, 2019. [Електронний ресурс]. Доступно: https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/diss_marchenko_o.yu.pdf. Дата звернення: Квітень 15, 2021.
- [18] О.В. Малихін, Н.О. Арістова, “Формування гендерної культури старшокласників: реалізація провідних ідей гендерного підходу”, на *Міжн. наук.-практ. конф. Стан освітнього процесу в умовах викликів сьогодення*, Дніпро: Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021, с. 97–100.
- [19] Верховна Рада України. (2017, Вер. 5). Закон № 2145-VIII, “Про освіту”. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- [20] Верховна Рада України. (2017, Вер. 5). Закон № 2145-VIII, “Про освіту”. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- [21] Верховна Рада України. (2017, Вер. 5). Закон № 2145-VIII, “Про освіту”. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.

References

- [1] *Genderni mediini praktyky, navchalnyi posibnyk iz gendernoi rovnosti ta nedyskryminatsii dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Kyiv, 2014. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.osce.org/files/f/documents/c/3/284966.pdf>. Data zvernennia: Sichen 18, 2021. (in Ukrainian)
- [2] Verkhovna Rada Ukrainy. (2005, Ver. 8). Zakon № 2866-IV, “Pro zabezpechennia rinvnykh prav ta mozhlyvosti zhinok i cholovikiv”. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>. (in Ukrainian)
- [3] Verkhovna Rada Ukrainy. (1996, Cherv. 28). Zakon Ukrainy № 254k/96-VR, “Konstytutsiia Ukrainy”. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>. (in Ukrainian)
- [4] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Ver. 5). Zakon Ukrainy № 2145-VIII, “Pro osvitu”. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (in Ukrainian)
- [5] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020, Ver. 16) Rozporiadzhennia № 1128-r, “Kontseptsiiia komunikatsii u sferi hendernoi rinvnosti”. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1128-2020-%D1%80#Text>. (in Ukrainian)
- [6] V. Kravets, «Gender u pedahohichnii paradyhmi vuzivskoi systemy: vyklyky ta vidpovidi», *Ukrainoznavchyi almanakh*, vyp. 4, s. 113–117, 2010. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2010_4_26. Data zvernennia: Kviten 20, 2021. (in Ukrainian)
- [7] *Entsyklopediia osvity*, Kyiv, Ukraina: Yurinkom Inter, 2008. (in Ukrainian)
- [8] V. Kravets, «Gender u pedahohichnii paradyhmi vuzivskoi systemy: vyklyky ta vidpovidi», *Ukrainoznavchyi almanakh*, vyp. 4, s. 113–117, 2010. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2010_4_26. Data zvernennia: Kviten 20, 2021. (in Ukrainian)
- [9] *Promoting Gender Equality: An Equity-Focused Approach to Programming: Operational Guidance Overview*, 2011. [Online]. Available: https://www.unicef.org/gender/files/Overarching_Layout_Web.pdf. Accessed: February 26, 2021.
- [10] *Entsyklopediia osvity*, Kyiv, Ukraina: Yurinkom Inter, 2008. (in Ukrainian)
- [11] T. Martseniuk, *Intehratsiia hendernoi skladovoi v analitychni materialy*, Kyiv, Ukraina: MF «Vidrodzhennia», 2019. (in Ukrainian)
- [12] T. Martseniuk, *Intehratsiia hendernoi skladovoi v analitychni materialy*, Kyiv, Ukraina: MF «Vidrodzhennia», 2019. (in Ukrainian)
- [13] S.D. Matiushkova, *Pedahohycheskye uslovia formirovaniia hendernoi kultury uchashykhsia starshykh klassov, monohrfiia*. Vytebsk, Respublika Belarus: VHU ymeny P.M. Masherova, 2012. (in Russian)
- [14] Y.L. Kohan, *Hendernaia kulturolohiia: kultura pola y «pol» kultury*, Mynsk, Respublika Belarus: Kovcheh, 2003. (in Russian)

- [15] S.D. Matiushkova, Pedahohycheskye uslovyia formyrovaniya hendernoï kultury uchashykhsia starshykh klassov, monohrafiya. Vytebsk, Respublyka Belarus: VHU ymeny P.M. Masherova, 2012. (in Russian)
- [16] V. Moskalenko, "Normatyvno-rehulyatyvna sutnist hendernoï kultury suspilstva", na Mizhn. nauk.-prakt. konf. Henderna osvita – resurs rozvytku parytetnoï demokratii, Ternopil, 2011, s. 22–25. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://gender.org.ua/images/lib/tezy_ternopil_2011.pdf. Data zvernennia: Berezen 24, 2021. (in Ukrainian)
- [17] O. Yu. Marchenko, Teoretyko-metodolohichni osnovy hendernoho pidkhodu do formuvanni aksiolohichnoi znachushchosti fizychnoi kultury u shkoliariv: dys. ... d-ra ped. nauk, Natsionalnyi universytet fizychnoho vykhovanni i sportu Ukrainy, Kyiv, Ukraina, 2019. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://uni-sport.edu.ua/sites/default/files/vseDocumenti/diss_marchenko_o.yu.pdf. Data zvernennia: Kviten 15, 2021. (in Ukrainian)
- [18] O.V. Malykhin, N.O. Aristova, "Formuvanni hendernoï kultury starshoklasnykiv: realizatsiia providnykh idei hendernoï pidkhodu", na Mizhn. nauk.-prakt. konf. Stan osvithnoho protsesu v umovakh vykykiv sohoddennia, Dnipro: Mizhnarodnyi humanitarnyi doslidnytskyi tsentr, 2021, s. 97–100. (in Ukrainian)
- [19] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Ver. 5). Zakon № 2145-VIII, "Pro osvitu". [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (in Ukrainian)
- [20] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Ver. 5). Zakon № 2145-VIII, "Pro osvitu". [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (in Ukrainian)
- [21] Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, Ver. 5). Zakon № 2145-VIII, "Pro osvitu". [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (in Ukrainian)

Oleh Topuzov, D. Sc. (Pedagogy), Professor, Full Member of the NAES of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Oleksandr Malykhin, D. Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Nataliia Aristova, D. Sc. (Pedagogy), Professor, Head of the Department of International Relations and Research Cooperation of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

GENDER CULTURE FORMATION AS THE BASIS FOR REALIZING INDIVIDUAL POTENTIAL OF DEVELOPMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS

The article highlights the questions concerning formation of high school students' gender culture at general secondary schools. The problem of forming high school students' gender culture on the basis of understanding gender and gender equality is caused by the urgent need to overcome gender stereotypes and discrimination of men and women in the present-day Ukrainian society. At the theoretical level the authors substantiate the need to organise high school students' educational activity on the basis of fundamental principles of the gender-oriented approach whose implementation provides the creation of conditions necessary for the development of high school students individual potential, skills for constructive inter-gender interaction and influences the formation of high school students' gender culture effectively. Authors discuss various approaches to understanding the essence of the notion of "gender" and provide their own definition. Gender is defined as a complex formation which affects a person's understanding of his/her role and behaviour within the social and cultural norms and rules of a particular society which govern the constructive interaction between its members. The principles of forming high school students' culture are determined, namely, the principle of accessibility of all types and forms of educational services; the principle of considering gender differences and individual peculiarities of high school students; the principle of creating equal conditions for maximizing high school students' potential and identifying their needs; the principle of choosing individual educational trajectory.

Key words: high school students' gender culture; individual potential of development; constructive inter-gender interaction skills; general secondary schools; principles of forming high school students' gender culture.



Alina Dzhurylo – PhD (Education), Senior Researcher of the Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Assistant Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, National Transport University.

Research Interests: comparative and international education; EU policy in the fields of education and training; educational reforms and pedagogical and technological innovations; quality assurance in school education; decentralization of education management.

 dzhurylo.ap@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5129-6724>

УДК 373.5.014.25: 477

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-13-23>

GUIDING PRINCIPLES FOR POLICY DEVELOPMENT ON QUALITY ASSURANCE IN SCHOOL EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE FOR UKRAINIAN SUCCESS

In present-day conditions, the quality of education is becoming the most important characteristic that determines the competitiveness of educational institutions and national education systems. The tasks of quality assurance and control are central to the educational reforms of many countries, including Ukraine. The problem of measuring and evaluating learning outcomes is becoming one of the most important in pedagogical theory and practice, as its solution allows to determine the effectiveness and ways to improve the content, methods and organization of learning, management system. Objective, theoretically substantiated measurements and evaluation of learning outcomes can give teachers and heads of educational institutions information about the pedagogical process, educational achievements of each student, identify the impact of various factors on the course of learning and its results. The issue of quality assurance continues to be relevant for Ukraine in the context of the reform of the New Ukrainian School and attempts to create a system of education evaluations, which should focus on four key positions: promoting the quality of primary, basic secondary and complete secondary education; accumulation of objective information about the educational process and learning outcomes of students of general secondary education; support of the educational process in general secondary education institutions (what and how is assessed – that is why attention is paid to the extent of organizing the educational process); supporting teachers, increasing trust in them. The experience of EU countries where similar educational assessment systems have operated successfully can be useful for Ukrainian policy-makers and researchers in the field of education.

Keywords: quality assurance; learning assessments; internal and external evaluation.

Introduction. Problem statement

Quality policy is the basis, the core of national education policy in many countries. Scholars and politicians note that in the current geopolitical competition, the winner is the one who adheres to the highest priority of science development in domestic politics, who puts education and its quality at the centre of state strategy. Thus, in a broad sense, education quality is the basis of life quality as an individual and society as a whole. For example, countries such as the United States, Germany, Japan, China, and India are

characterized by the phenomenon of “meritocracy” (a society in which the status of citizens is determined by the level of education). Recently, this trend has significantly intensified in Ukraine.

The category of quality was first analyzed by Aristotle, who defined it as a “species distinction”. He was convinced that the higher the level of organization of the system, the more qualities (properties) it has. The quality of education cannot be considered as a static object – it is constantly changing when interacting with other objects, under the influence of external (economic, political, demographic and other) factors [1, p. 2].

For the first time, the issue of education quality was officially raised at the meeting of the ministers of education of the United Europe countries, which took place in 1984. It was then that the ministers, concerned about the state of education, began to study the factors affecting the quality of education. The research resulted in the report “Schools and Quality” [1, p. 8].

In the context of globalization, quality education is positioned by the world community as a prerequisite for successful economic development and social partnership. World Declaration on Education for All (1990) recognized quality education as a precondition for equality, and in the Dakar Framework for Action (2000) proclaimed it the right of everyone.

In the EU countries quality education is recognized as a political priority. High-quality knowledge, skills and abilities of EU citizens are seen as a platform for active citizenship, employment and social harmony. Article 149 of the Treaty on European Union (1992) states that the Community shall support the development of high quality education in the Member States with respect for national interests and traditions [2, p.5].

Literature review

The issue of quality of general secondary education, assessment of students’ academic achievements, monitoring system has been the subject of scientific research for many years both at the national and international levels. Researchers study both quality issues within one country and conduct comparative studies with countries with high educational attainment of students in order to form recommendations for improving their own educational systems. The researchers (A. Dzhurylo [3], O. Glushko [4], O. Lokshyna [5], O. Maksymenko [6], N. Nikolska [7], O. Shparyk [8] of Comparative Education Department in the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine have conducted a number of studies on this topic, analyzing the best foreign experience and providing recommendations for its implementation in the national educational space. The collective monograph “Quality assurance of general secondary education in the leading countries of Europe and the USA” was published 2014 and devoted to the problem of quality of general secondary education and pedagogical mechanisms of its provision in the leading countries of Europe and the USA. The authors described the approaches to the interpretation of the quality of education in Ukraine and abroad; authentic models of foreign countries used to ensure the quality of secondary education are revealed; the prospects of using foreign experience in Ukraine are outlined [2].

The purpose of an article is to undertake the analysis of guiding principles for policy development on quality assurance in school education in EU countries in the context of the reform of the New Ukrainian School and attempts to create a national system of education evaluations.

Methodology

By analyzing foreign and Ukrainian sources, regulations and strategies, as well as analyzing and comparing the experience of practical activities of education quality assurance, measuring and evaluating learning outcomes, experience of EU countries in building national quality assessment systems, the common goals and values of school education in Ukraine and in European countries have been identified common features of educational policy and highlights recommendations for effective European practices.

For the validity of the results obtained, the documents of European Commission were analyzed on quality assurance in school education, in particular the guiding principles for policy development on quality assurance in school education.

Recent government initiatives have been analyzed to highlight Ukraine’s national education policy on education quality, namely “Strategy for the development of educational assessments in general sec-

ondary education in Ukraine until 2030” (2019) [9], “Opinions of teachers, school principals, educational experts, students and their parents on the quality of education” (2021) [10] and other.

Main results

In world educational practice, advanced education systems are based on reliable systems for assessing learning outcomes. Radical changes in control and evaluation activities began to occur in foreign education systems in the middle of the last century. In the scientific and technological revolution of the late XX – early XXI century, there was a diversification of education, due to the expansion of the content of education. The introduction of new teaching methods and technologies related to informatization has become urgent, which has led to the individualization of learning, which is expressed in the variability of programs, the introduction of individual courses and numerous control and training programs.

The intensification of education reform at all levels around the world and the need for appropriate systematic analysis of change based on objective results of pedagogical measurements required the development of new management mechanisms that require reliability and specification of information about the state of educational systems.

In the context of internationalization of education and the creation of a common educational space, there are common approaches to assessing the learning outcomes of schoolchildren, students and professionals.

The fundamental difference between the traditional system of knowledge assessment and pedagogical measurements is that in the first case it is about assessing the quality of academic achievement in the interaction of students with the teacher, and in the second – to obtain quantitative indicators of learning outcomes, usually using pedagogical measures and software and tools.

The advantages of traditional methods are:

- development of students’ communication skills;
- simplicity of receptions;
- efficiency of obtaining the result.

Traditional methods are aimed solely at providing qualitative equivalents of the assessed properties of students, and not at their quantitative measurement, so the results of such control cannot be compared.

The disadvantages include:

- incompatibility with modern directions of modernization of education and improvement of its quality management system;
- manifestations of subjectivism on the part of teachers;
- impossibility to determine the true level of achievement due to the latent nature of students’ preparedness;
- lack of adequate means of control that correlate with the competence approach in education;
- lack of uniform scales and evaluation criteria;
- weak methodological support for self-assessment and self-correction of educational results.

In contrast to traditional, modern technologies for assessing the quality of educational achievements are based on a “qualimetrics” or quantitative approach, which aims to obtain numerical equivalents that are identified with the estimates of the measured variable. Two latent parameters are considered as the object of research: difficulties of tasks and subject or interdisciplinary preparation of the student. In quantitative measurement of the level of learning outcomes, foreign and domestic scientists have achieved the greatest success, laying in the control and evaluation activities of new areas that have proven their effectiveness at the most important stage “school – External Independent Evaluation” [11].

At the core of the qualimetrics approach to modern testing are the ideas of using mathematical models of design and parameterization of tests according to the methodology of IRT (Item Response Theory), which was developed in the works of foreign scientists [11].

The main assumption of IRT is the presence of a relationship between the observed learning outcomes; latent properties of the persons (students), namely their readiness for the subject at the time of testing; and the characteristics of the test tasks (difficulty levels) that are used.

The latent parameters of the persons being tested are revealed as a result of the interaction of two sets, which determine the results of the test and the results obtained directly from the empirical data of

the test in the form of the primary score (number of completed tasks). In practice, the task is always to evaluate the value of latent parameters by the number of correctly performed tasks. It is for its solution and choose one or another type of relationship between them (mathematical model), establish the relationship between the empirical test results and the values of these latent variables on the rating scale.

On the basis of this or that mathematical model the test is constructed, on statistically significant sample the necessary quantity of its variants is created and tested, psychometric characteristics are defined and the scale of estimations then the test receives properties of the pedagogical measuring instrument is constructed.

Thus, a comprehensive indicator of students' preparedness in the theory of pedagogical measurements is educational achievements (knowledge and skills) in a particular subject area as an object of test control, and a quantitative measure of the quality of education with a cognitive component is the level of these achievements as a measured parameter, expressed by the number of test scores on the measurement scale.

The true score is considered as a constant (quantitative characteristic of the person undergoing the test at the time of pedagogical measurement), which does not depend on the means of measurement, but changes in the learning process. The role of the scale of pedagogical measurements is played by test tasks with known levels of difficulty (calibrated test tasks), and the objects of assessment are the levels of student achievement; the measurement result is a scale of test scores. Task difficulties and preparedness are reflected on the logit scale. Logit in the theory of pedagogical measurements is a unit of measurement. Thus, like physical measurements, pedagogical signs show all the signs of quantitative measurement [11].

In Ukraine, External Independent Evaluation (EIE) is used as one of the main tools for measuring the quality of education of school graduates. The results of the external independent assessment are determined in two stages – first the test score of the participant of the external evaluation is determined, and on the basis of the test score the rating score of the participant in each subject is determined on a 200-point scale. Composing tests in various subjects, the EIE participant can score a certain number of points for the correct answers to the tasks and get the so-called test score. The test score of the EIE participant is calculated as the arithmetic sum of all points scored for each completed test task in a particular subject. After determining the test score, the evaluation of the EIE participant is determined on a scale from 100 to 200 points – the rating score. This score is used when compiling the rating list of entrants when entering higher education institutions of Ukraine.

To ensure internal quality of education in schools and measure its results, on November 30, 2020, the Ministry of Education and Science of Ukraine approved "Guidelines for the formation of internal quality assurance in general secondary education" to provide guidance to managers and other teachers of educational institutions in the organization work on defining the policy of quality assurance of educational activities, formation of the internal system of quality assurance of education, development of tools for its analysis and evaluation [12].

The Guidelines state that the strategy (policy) for ensuring the quality of education should be focused on ensuring:

- compliance of students' learning outcomes with state educational standards;
- partnerships in learning and professional interaction;
- non-discrimination, prevention and counteraction to bullying;
- academic integrity during training, teaching and conducting scientific (creative) activities;
- transparency and information openness of the educational institution;
- conditions for continuous professional growth of teachers;
- fair and objective assessment of students' learning outcomes, as well as the professional activities of teachers;
- conditions for the implementation of individual educational trajectories of students (if necessary);
- academic freedom of teachers.

In April 2018 by European Commission were published Guiding principles for policy development on quality assurance in school education "Quality assurance for school development" as output of the

ET2020 Working Group Schools 2016-18. The research-based recommendations pointed towards a need for greater coherence and synergy in quality assurance approaches – in particular, the effective interplay between internal and external mechanisms – in order to ensure that they best serve school development and innovation [13].

According to the research quality assurance approaches include mechanisms that are external and internal to schools. External mechanisms include national or regional school evaluations and/or large-scale student assessments. Internal mechanisms include school self-evaluation, staff appraisal and classroom-based student assessments. These mechanisms have different but complementary purposes. They are parts of a coherent, integrated system, with the different mechanisms supporting and reinforcing each other. This kind of productive synergy ensures a clear focus on school development, providing data on aspects such as school climate and the well-being of all members of the school community, effective teaching and learning, and the impact of innovations.

The report set out eight principles developed by the ET2020 Working Group on Schools to guide policy-making related to quality assurance and, in particular, to ensure a productive synergy of external and internal quality assurance mechanisms.

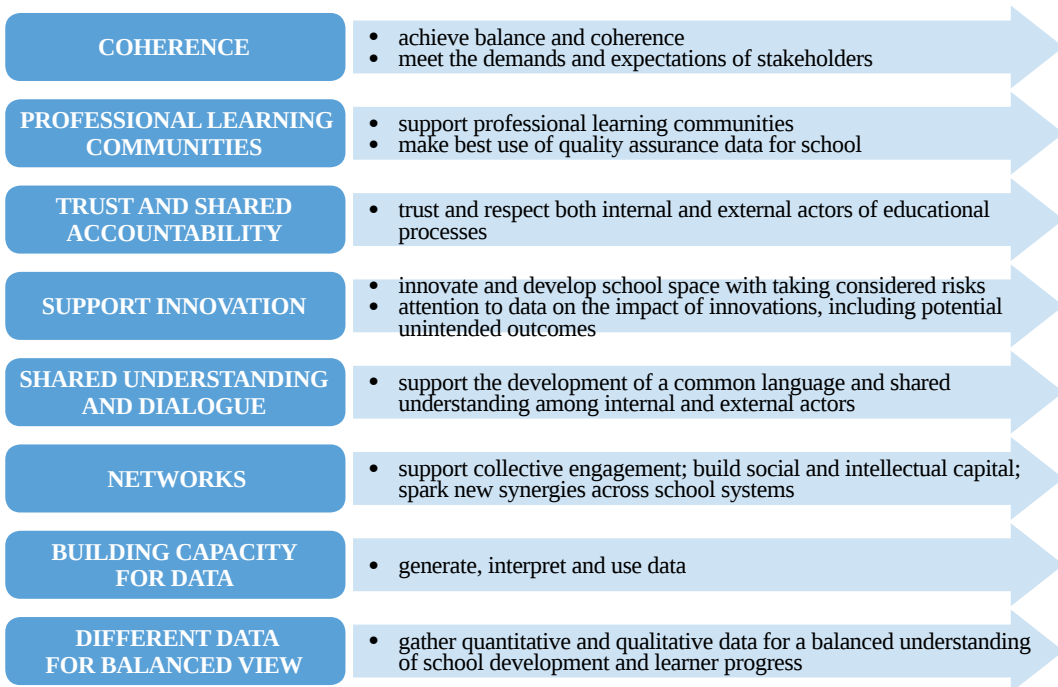


Figure 1. The eight guiding principles for policy development on quality assurance in school education [13, p. 3]

National education systems of European countries are different, but countries share several common policy challenges and opportunities in their approach to quality assurance. These include how to:

- set goals and measure progress for education systems and student learning;
- design quality assurance for education systems that are increasingly diverse, decentralised and multi-level;
- support and encourage dialogue and cultures of trust between and among education stakeholders;
- ensure transparency of quality assurance data while also avoiding the pressure of high stakes approaches;
- prioritise human and financial resources.

Many countries are engaged in continuing or recent reforms, ranging from a general introduction of quality assurance mechanisms, the introduction of specific measures, the adoption of national frameworks, or the formal incorporation of PISA results.

Most EU countries have created frameworks that integrate some combination of internal and external quality assurance mechanisms:

- Inspectorates;
- National student assessments;
- School self-evaluation;
- Teacher appraisal.

The report underlines that only internal or only external quality assurance mechanism cannot provide all the information needed for school accountability and development. Taken together, the different mechanisms can provide important and complementary insights on school, teacher and student performance and support evidence-based decision-making.

By the members of the ET2020 Working Group was developed a model of the relation between different elements of the system in terms of accountability, reporting and priority-setting as a representation of typical relationships between system actors. This may provide a useful reference for reviewing the roles of stakeholders, decision-making processes, and the flow of data. Whilst there are variations, priority-setting is often done externally and imposed on the schools and the school is accountable in return [13].

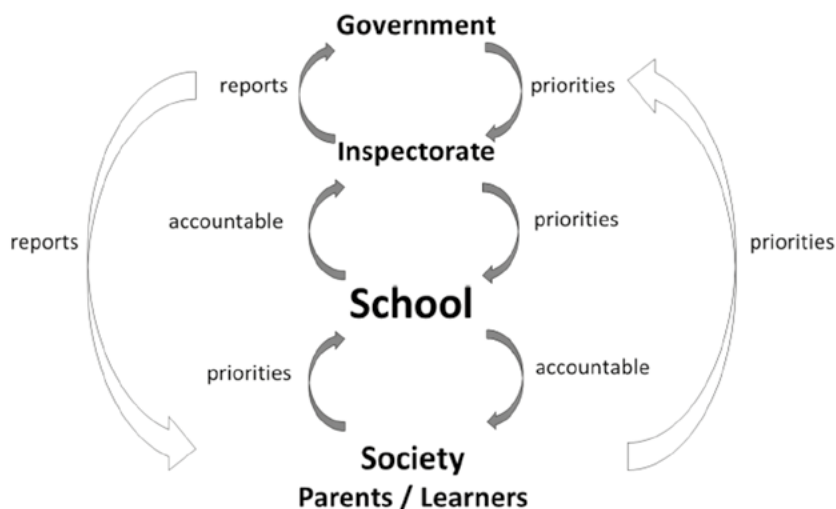


Figure 2. Graphical representation of the relation between different elements of the system in terms of accountability, reporting and priority-setting [13, p. 8]

In EU schools, external institutions and actors work together to define strategies and alternatives for school improvement. For example, in Croatia, school self-evaluation was initiated 15 years ago, but their opinion is that it was not really effective until external evaluation was introduced. For more than a decade, Slovenia has been gradually developing its quality assurance approach: setting up a national framework to support fairness, quality and efficiency of education systems. The purpose is to define a common concept of quality assurance at the level of educational institutions (early years, primary and secondary schools) and, indirectly, system-level evaluation. The trans-sectoral approach and development of school leader capacity are seen as strengths. In Iceland, external evaluators base their analysis and judgments of school performance on data gathered as part of the Quality Indicators framework; Internal evaluation results are intended for use by the school to highlight and improve various aspects

of its own performance and practices. In Italy, the National System for Evaluation of schools, that was first implemented only in 2014-15, ensures all relevant actors and stakeholders are involved. It follows a three-year cycle: Each school was initially provided with a wide set of data on its resources, processes and outcomes, and was then asked to produce a self-evaluation report identifying strengths and weaknesses, based on a standardised template from the National Agency for School Evaluation. In Poland external evaluation is carried out by regional inspectorates and comprises two aspects: 1) evaluating school quality, and 2) checking compliance with legislation. External school evaluations have an advisory character and schools formulate their own action plans based on the findings [13, p. 11-13].

It is worth noting the government's initiatives to survey the views of all stakeholders on the quality of education. For instance, on March 2, 2021, the results of the study "Opinions of teachers, school principals, educational experts, students and their parents on the quality of education" were presented to the public. The study was conducted by the research agency "Vox Populi Agency" commissioned by the State Education Quality Service of Ukraine in October-November 2020 [10].

A representative sample of target schools was developed for the study. The sample covered 13 oblasts, 60 schools, which reproduce the structures by regional and by type of settlement, which ensured the representativeness of the obtained results. The survey was conducted by online interview. A total of 59 principals, 1,560 teachers, 1,631 parents, 899 students and 752 experts were interviewed. Among the most important criteria, which, according to experts, school principals, teachers, students and their parents, indicate that the school provides quality education, are:

- mastering key competencies (91% of experts, 81% of school principals and 70% of students consider it important),
- mastering cross-cutting skills (82% of experts and 69.5% of directors),
- comprehensive development of students (67% of experts and 78% of school principals).
- In their answers, parents first name the following criteria:
- curiosity in learning (71%);
- all-round development (54%);
- competencies (50%).

At the same time, the survey revealed that the main criteria for students are the following:

- competencies (70%);
- curiosity in learning (66%);
- high results of External Independent Evaluation (49%);
- all-round development (47%).

All categories of respondents mentioned the acquisition of key competencies as one of the main criteria for the quality of education.

The main priority in the ranking for teachers and students is to provide the school with all-round student development. Equally important for children and parents, along with competencies, is the curiosity in learning (66% and 71% respectively).

Among the factors that most affect the quality of education, the first in the ranking for experts, principals, teachers and parents are:

- cooperation between all actors of educational process;
- safe learning environments (no bullying / harassment or discrimination based on gender, religion, family income, place of residence, etc.);
- qualification of pedagogical workers and comfortable psychological environments.

School principals and teachers have chosen as the number one priority such factors as cooperation between the participants of the educational process and a comfortable psychological environments, and parents – a comfortable psychological environment and excellence in teaching.

The largest percentage of students (78%) noted that friendly relations between students and teachers, mutual respect, lack of bullying / harassment are the factors that make the school good and quality. Every third student considers this criterion the most important. The other most important criteria for students are interesting lessons (54%) and excellence in teaching (47%).

Significant differences between students in rural and urban schools are observed in terms of interesting lessons – this factor proved to be more important for children in urban schools (57% vs. 48% in rural areas).

The factor of excellence in teaching for children from urban schools turned out to be more important (52% vs. 41% in rural areas). At the same time, the factor of students' sense of security in school is more important for students of rural schools (it was chosen by 42% of students in rural schools and 33% in urban schools).

Experts, principals, teachers and parents are unanimous in their opinion that teachers, students and their parents are responsible for the quality of students' education. At the same time, the prevailing opinion among students is that the main responsibility lies with the students and teachers, and 58% of students consider themselves the most responsible [10].

There are still some other government initiatives, particularly “A quality school is an environment in which a child is happy” – information campaign on the quality assurance system of education in Ukrainian schools conducted by the Ministry of Education and Science of Ukraine together with the State Education Quality Service [14].

The aim of the campaign is to inform parents, students, school principals, teachers and the community about what a quality school should be like and how a new education quality assurance system and each participant in the educational process can help the institution become better.

The campaign was created within the initiative “Education Quality Assurance System”, which is implemented within the project “Support to Government Reforms in Ukraine” and launched in the second quarter of 2021.

Conclusion, discussion and suggestions

Unfortunately in Ukraine there is no evaluation system that deeply monitors all levels of the education system, from start to finish, and accumulates a single database. At this moment in time only separate fragments of the system of internal or external educational assessments really function (irregular monitoring studies in some classes, State Final Attestation in 4th and 9th grades, External Independent Evaluation only after 11th grade).

The information that is obtained as a result of these fragments of the system of external educational evaluation is undoubtedly significant, but it is not sufficient to improve the quality of education and educational activities, to provide an objective vision of the state of national education, understanding where stages, for what reasons problems arise, when and how it is possible to influence the situation in order to correct it, etc.

Sad to say, but Ukraine has not still established a national system for monitoring the quality of education. This makes it impossible to form an effective educational policy, leads to inefficient use of budget and private funds, devalues the essence and content of educational activities, leads to the emergence of corruption schemes and, ultimately, significantly affects the national security of the state. Existing regulations on monitoring and evaluating the quality of education cannot ensure the establishment of such a system. They are focused on obtaining formal indicators, conducting unsystematic situational control procedures, the development of centralization processes in the management of the educational system. Ukrainian researchers and policy-makers have still been working on developing a concept and model of a national system for monitoring the quality of education. Existing program and regulatory documents are limited to the proclamation of declarations such as “quality improvement” instead of defining its specific indicators that need to be achieved and whose achievements can be measured. This does not make it possible to move from quality assurance slogans to concrete actions to ensure quality.

Although in comparison with the last decade there have been some changes in the formation of a system for monitoring the quality of school education. Evidence of this is the following examples: coverage in recent years of external independent evaluation of the system of vocational (technical) education; conducting in 2018 the first cycle of the national monitoring study of the quality of primary education “The state of formation of reading and mathematical competencies of primary school graduates of general secondary education”, Ukraine's participation in TIMSS-2011 and PISA-2018.

Another step of Ukraine on the way to forming a system for monitoring the quality of education was the adoption at the end of 2019 of the Ministry of Education and Science of Ukraine “Strategy for the development of educational assessments in general secondary education in Ukraine until 2030” [9].

This document aims to propose a system of external educational evaluation for its implementation in the context of the reform of general secondary education, defined by the Concept of the “New Ukrainian School”, taking into account the problems outlined above. The proposed system of external educational evaluation is focused on four key positions:

- promoting the quality of primary, basic secondary and specialized secondary education;
- accumulation of objective information about the educational process and learning outcomes of students of complete general secondary education;
- support of the educational process in the general secondary education institution (depending on what and how it is assessed – that is why attention is paid to the extent of organizing the educational process);
- maintaining the pedagogical skills of teachers, providing them with objective information on the quality of educational activities, increasing trust in them.

However, as the experience of EU countries shows, the system of monitoring the quality of educational outcomes should include effective interplay between internal and external evaluation mechanisms. New quality assurance approaches should start from the strengths of schools and school education systems and be developed and monitored from there. In considering new approaches, it is useful to make some tactical planning, particularly in being prepared for the reaction of stakeholders: a stronger, two-way dialogue between stakeholders should be envisaged. School self-evaluation should be strengthened, including capacity-building for school leaders and teachers; learning from other sectors that have regularly engaged in internal monitoring; and developing tools where appropriate. The role of external evaluation agents should be to facilitate improvement for example through follow-up with schools in identified needs and through disseminating good practices. And the last but not the least our education policy-makers should take a forward-looking perspective: not dwelling on past needs but acting towards a vision of the future.

Використані джерела

- [1] Л. Швидун, «Моніторинг якості освіти» Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, 123 с., 2020.
- [2] Л. Л. Волинець та ін., «Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США», монографія: А. П. Джурило, Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, О. І. Локшина, Б. Ф. Мельниченко, О. С. Оржеховська, О. О. Першукова, Н. В. Шеверун, О. М. Шпарик, за заг. ред. Локшиної О. І., Київ, Україна: Інститут педагогіки НАПН України, 374 с, 2014.
- [3] А. П. Джурило, «Перспективність досвіду Великої Британії із забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні», *Проблеми сучасної педагогічної освіти*, № 46(6), с. 64-71, 2014.
- [4] О. З. Глушко, «Європейський вектор освітніх реформ в Україні», *Український педагогічний журнал*, № 4. с. 5-11, 2017.
- [5] О. І. Локшина, «Європейська і світова інтеграція в галузі освіти – шлях до підвищення якості освіти», в «Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», за заг. ред. В. Г. Кременя, Київ : Педагогічна думка, 2016, с. 164-173.
- [6] О. О. Максименко, «Новітні технології оцінювання у напрямі професійно-орієнтованого навчання іноземних мов: погляд вчених зарубіжжя», *Наукові записки (серія педагогічні та історичні науки)*, Випуск СХХ(120), с. 112-120, 2014.
- [7] Н. В. Нікольська «Тенденція підвищення якості шкільної освіти у США крізь призму законодавства», *Звітна наукова конференція Інституту педагогіки НАПН України «Анотовані результати науково-дослідницької роботи інституту педагогіки за 2019»*, Київ, 2019, с. 74-75.
- [8] О. М. Шпарик, «Моніторингові дослідження китайських науковців у галузі забезпечення якості загальної середньої освіти у країнах Європи», *Нові технології навчання*, № 77, с. 32-36, 2013.

- [9] Міністерство освіти і науки України (2019). *Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf
- [10] Державна служба якості освіти України (2021). *Що думають про якість роботи школи і якість освіти директори шкіл, учні, їхні батьки та освітні експерти*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/SHHo_dumayut_yakist_ospity_brief_education_quality_2020.pdf
- [11] Frederic M. Lord, «Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. Hillsdale» NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 266 p., 1980.
- [12] Міністерство освіти і науки України (30.11.2020 № 1480). *Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/11/30/nakaz%201480.pdf>
- [13] European Commission (April 2018). *Quality assurance for school development*. [Електронний ресурс]. Доступно: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf
- [14] Державна служба якості освіти України «Якісна школа – це середовище, у якому дитина щаслива». [Електронний ресурс]. Доступно: https://qualityeducation.org.ua/?fbclid=IwAR2s0iwC4n3Y4Horn0NNtR56H_LQ_BfNHSjRDL8dkx-uG583MUHQURd1hUc#myths

References

- [1] L. Shvydun, «Monitoring the quality of education», Municipal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 123 p., 2020.
- [2] L. L. Volynets and other, «Ensuring the quality of general secondary education in the leading countries of Europe and the United States», monograph: A.P. Dzhurylo, G.S. Egorov, N.M. Lavrychenko, O.I. Lokshyna, B.F. Melnychenko, O.S. Orzhekhovska, O.O. Pershukova, N.V. Sheverun, O.M. Shparyk, for the general ed. by O.I. Lokshyna, Kyiv, Ukraine: Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 374 p., 2014.
- [3] A. P. Dzhurylo, «Prospects for the experience of the United Kingdom in ensuring the quality of general secondary education in Ukraine», *Problems of modern pedagogical education*, № 46(6), pp. 64-71, 2014.
- [4] O. Z. Glushko, «European vector of educational reforms in Ukraine», *Ukrainian pedagogical journal*, № 4. pp. 5-11, 2017.
- [5] O. I. Lokshyna, «European and global integration in education – a way to improve the quality of education», in «National report on the state and prospects of education in Ukraine», for general ed. V. G. Kremeny, Kyiv: Pedagogichna Dumka, 2016, pp. 164-173.
- [6] O. O. Maksymenko, «Latest assessment technologies in the direction of professionally-oriented learning of foreign languages: the view of foreign scholars», *Scientific notes (series of pedagogical and historical sciences)*, Issue CXX(120), pp. 112-120, 2014.
- [7] N. V. Nikolska «Trend of improving the quality of school education in the United States through the prism of legislation», *Reporting scientific conference of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine «Annotated results of research work of the Institute of Pedagogy in 2019»*, Kyiv, 2019, pp. 74-75.
- [8] O. M. Shparyk, «Monitoring research of Chinese scientists in the field of quality assurance of general secondary education in European countries», *New learning technologies*, № 77, pp. 32-36, 2013.
- [9] Ministry of Education and Science of Ukraine (2019). *Strategy for the development of educational assessments in the field of general secondary education in Ukraine until 2030*. [Online]. Available: https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf
- [10] State Education Quality Service of Ukraine (2021). *What do school principals, students, their parents and educational experts think about the quality of school work and the quality of education?*. [Online]. Available: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/SHHo_dumayut_yakist_ospity_brief_education_quality_2020.pdf
- [11] Frederic M. Lord, «Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. Hillsdale», NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 266 p., 1980.
- [12] Ministry of Education and Science of Ukraine (30.11.2020 № 1480). *Guidelines on the formation of the internal system of quality assurance in institutions of secondary education*. [Online]. Available: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/11/30/nakaz%201480.pdf>

- [13] European Commission (April 2018). *Quality assurance for school development*. [Online]. Available: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf
- [14] State Education Quality Service of Ukraine «*Quality school is an environment in which a child is happy*». [Online]. Available: https://qualityeducation.org.ua/?fbclid=IwAR2s0iwC4n3Y4Horn0NNtR56H_LQ_BfNHSjRDL8dkx-uG583MUHQURd1hUc#myths

Аліна Джурило, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, доцент кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету, м. Київ, Україна.

КЕРІВНІ ПРИНЦИПИ РОЗРОБЛЕННЯ ПОЛІТИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ДЛЯ УСПІХУ УКРАЇНИ

У сучасних умовах якість освіти стає найважливішою характеристикою, що визначає конкурентоспроможність освітніх установ і національних систем освіти. Завдання забезпечення та контролю якості є основними для освітніх реформ у багатьох країнах, включаючи Україну. Проблема вимірювання та оцінювання результатів навчання стає однією з найважливіших у педагогічній теорії і практиці, так як її вирішення дає змогу визначити ефективність і шляхи поліпшення змісту, методів і організації навчання, системи управління. Об'єктивні, теоретично обґрунтовані вимірювання та оцінка результатів навчання можуть дати вчителям і керівникам освітніх установ інформацію про педагогічний процес, навчальні досягнення кожного учня, виявити вплив різних чинників на процес навчання і його результати. Проблема забезпечення якості залишається актуальною для України в контексті реформи Нової української школи та державної ініціативи створення системи оцінювання освіти, яка має бути зосереджена на чотирьох ключових позиціях: сприяння підвищенню якості початкової, базової середньої та профільної середньої освіти; накопичення об'єктивної інформації про освітній процес і результати навчання здобувачів повної загальної середньої освіти; супровід освітнього процесу в загальноосвітніх закладах середньої освіти (залежно від того, що і як оцінюється – тому й тією мірою приділяється увага під час організації освітнього процесу); підтримування педагогічної майстерності вчителів, надання їм об'єктивної інформації щодо якості освітньої діяльності, підвищення довіри до них. Досвід країн ЄС, де аналогічні системи оцінювання освітніх досягнень успішно працюють, може бути корисним українським політикам та дослідникам у галузі освіти.

Ключові слова: гарантія якості; оцінювання навчальних досягнень; внутрішній та зовнішній моніторинг.



Ярослав Слуцький – кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії гуманітарних дисциплін, Донбаський державний коледж технологій та управління, м. Торецьк, докторант ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ
Коло наукових інтересів: соціально-педагогічний супровід іноземних студентів, технології медіаосвіти, розвиток соціально-освітньої інфраструктури, волонтерська діяльність.

✉ yaroslav.slutskiy.mail@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5328-7274>

УДК 378.013.42:378.091-054.6-057.875(477)
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-24-34>

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ АДАПТАЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено сучасний стан і визначено перспективні напрями розвитку адаптаційної системи підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України. Виокремлено організаційний та адаптаційно-освітній елементи адаптації. Увага приділена перспективним напрямом організаційного елементу, серед яких: створення центрів підготовки іноземних студентів на базі ЗВО, які мають виконувати координацію адаптаційних програм і надавати консультаційну допомогу, що дасть змогу повноцінно розвивати навички акультураційної тріади; а також організацій міжнародного напрямку для роботи з іноземними студентами, що сприятиме розвитку вітчизняної освітньої системи та підвищенню потенціалу закладів вищої освіти в проведенні адаптаційної підготовки. Використана порівняльна характеристика українських та американських ЗВО в питанні проведення адаптаційних заходів, що дало змогу виокремити перспективні напрями, які потребують активного впровадження у систему підготовки іноземних студентів вітчизняних закладів освіти.

Ключові слова: дослідницько-аналітична діяльність; організаторсько-консультаційні функції; акультураційна діада / тріада; соціально-педагогічний супровід.

Постановка проблеми. Сучасна система освіти повинна трансформуватися відповідно до глобальних змін соціуму, що викликає ефект «інтернаціоналізації освіти». Одним із проявів такого ефекту є збільшення кількості іноземних студентів, що потребує наявності у навчального закладу відповідної бази, яка забезпечить підготовку за всіма елементами акультураційної тріади, серед яких: лінгвістичний, освітньо-культурний і психологічний. Саме означена тріада, при одночасному застосуванні всіх елементів під час адаптаційного процесу, дозволяє подолати негативні наслідки культурного шоку і, таким чином, забезпечити якісну діяльність студента в академічній і соціальній площинах.

Відповідно, для визначення характеристик та особливостей наявних підготовчих програм українських ЗВО і окреслення перспективних напрямів, що вимагають подальшого вдосконалення та модернізації, необхідно провести порівняння адаптаційної роботи вітчизня-

них закладів освіти з найбільш ефективними зарубіжними прикладами. У зв'язку з тим, що Сполучені Штати Америки приймають найбільшу кількість іноземних студентів серед усіх країн світу [1], вважаємо за необхідне посилатися саме на цю державу при здійсненні порівняльної характеристики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливо відзначити, що умовою якісно побудованої системи адаптаційної підготовки іноземних студентів є наявність повноцінної нормативно-правової бази, яка б регулювала організаційний процес. Тому варто відзначити наявність досліджень у цій сфері; наприклад, Ч. Хаддал [2] досліджував законодавчу базу освітньої підготовки іноземних студентів у США, безпосередньо підготовчий процес, що має базуватися на інтернаціоналізації навчального плану, бути індивідуальним і перспективним, вивчали В. Кліффорд та К. Монтгомері [3]. Окрім нормативно-правових та організаційних елементів, адаптаційний процес повинен забезпечуватися спеціалізованими посібниками для іноземних студентів. Прикладом може слугувати розроблене такими дослідниками, як С. Бердан, А. Гудман та К. Тейлор [4] керівництво для іноземних студентів. Проблеми, пов'язані безпосередньо з процесом інтернаціоналізації (Н. Харрісон [5]) і подолання стресових наслідків культурного шоку для представників різних національностей (С. Фаліл, К. Тем, Т. Лі, У. Гар [6]), також ставали предметом наукових розвідок. Вітчизняні дослідники активно вивчали питання адаптаційної підготовки іноземних студентів. Так, необхідно виділити роботи О. Білик [7], [8] (методики адаптації іноземних студентів у простір ЗВО, що має незнайомі освітньо-культурні характеристики), Л. Гармаш [9] (роль інтелектуального потенціалу студентів першого року навчання в академічній адаптації, що також актуально для «місцевих» студентів), В. Коломієць [10] (практичне застосування дидактичних ігор для формування лінгвістичних навичок у іноземних студентів), М. Максимець [11] (взаємозв'язок між вивченням іноземної мови і формуванням соціокультурних навичок) та ін.

Однак, активний розвиток глобалізаційних процесів (навіть не зважаючи на карантинні обмеження, пов'язані з пандемією COVID-19) вимагає проведення компаративістських досліджень, що дозволять визначити перспективні напрями розвитку вітчизняної адаптаційної системи.

Мета статті – проаналізувати сучасний стан української системи адаптаційної підготовки іноземних студентів і виявити перспективні напрями її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Для дослідження розвитку напрямів адаптаційної системи в закладах вищої освіти України, нами були обрані певні університети. Критеріями їх вибору служили такі компоненти, як:

1) географічний – сприяв відбору закладів освіти з різних регіонів країни, що дозволило оцінити рівень розвиненості в них системи підготовки іноземних студентів;

2) кількісний – що був застосований для вибору Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна у зв'язку з тим, що саме цей заклад освіти проводить підготовку найбільшої кількості іноземних студентів у порівнянні з іншими ЗВО України (згідно з даними Українського державного центру міжнародної освіти [12]);

3) інформаційний – дав змогу виявити заклади освіти, сайти яких надають повну або достатню інформаційну складову у питаннях адаптаційної підготовки іноземних студентів. Окрім того, можливість отримання такої інформації у віддаленому форматі особливо важлива у зв'язку з карантинними обмеженнями, що діють з весни 2020 року.

З огляду на зазначені критерії, нами було обрано такі заклади вищої освіти для проведення дослідження: Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна (м. Харків), Полтавський державний аграрний університет (м. Полтава), Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського (м. Кременчук), Мукачівський державний університет (м. Мукачево), Тернопільський національний економічний університет (м. Тернопіль), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (м. Київ), Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка (м. Дрогобич), Центральноукраїнський

державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка (м. Кропивницький), Запорізький національний університет (м. Запоріжжя).

Аналіз відібраних ЗВО також потребував наявності критеріїв, згідно з якими досліджувалася ефективність того чи того університету. Такими критеріями були:

- наявність на сайтах закладів освіти достатньої інформації у відкритому доступі щодо стратегії адаптаційної підготовки іноземних студентів, включаючи освітній, нормативно-правовий та інші компоненти;
- застосування в навчальних закладах усіх елементів акультураційної тріади, що складається з лінгвістичної, освітньо-культурної та психологічної підтримки;
- наявність або відсутність програм підготовки іноземних студентів у відкритому доступі для виявлення рівня загальної та професійно спрямованої підготовки, що надається іноземним студентам.

Нормативно-правова база вибудовує тільки перший шар основи системи супроводу. Важливою складовою, яка безпосередньо впливає на розвиток та вдосконалення принципів роботи з іноземними студентами, є діяльність міжнародних організацій, що сприяють упровадженню нового досвіду адаптації іноземних студентів. Унаслідок порівняння українських організацій, спрямованих на підтримку іноземних студентів (наприклад, Український державний центр міжнародної освіти [13], Навчально-науковий інститут міжнародної освіти [14] тощо) з американськими, можемо зробити висновок про більш розвинену систему діяльності таких організацій саме у США. Природно, одним із факторів, який впливає на системність у розвитку міжнародно-спрямованих організацій, є час, а саме розвиток таких ініціатив у Сполучених Штатах ще з початку ХХ століття. Прикладом може служити Інститут міжнародної освіти США [15], заснований у 1919 році. Діяльність цього закладу спрямована на підтримку та консультування іноземних студентів, а також проведення дослідницько-аналітичної діяльності (наприклад, презентація щорічних звітів, на підставі яких можна вибудовувати подальшу стратегію адаптаційних дій).

Тому перспективним напрямом розвитку української консультативної системи роботи з іноземними студентами є створення єдиного центру, який буде мати можливість проведення не тільки координації підготовчих програм ЗВО, але і виконуватиме дослідницькі функції, результати яких згодом повинні стати базою вивчення українських учених-теоретиків. У такому випадку ми зможемо говорити про системність процесу підтримки іноземних студентів. Враховуючи необхідність достатнього рівня самостійності, якою повинні володіти навчальні заклади, координаційний та науковий центр дозволить вибудувати єдину систему соціально-педагогічного супроводу для всіх ЗВО (натомість розрізнене розуміння адаптаційних дій університетами, коледжами, академіями та іншими закладами освіти України призведе до розбалансування адаптаційної системи та негативно позначиться на її цілісності).

Ще одним фактором, який суттєво впливає на систему адаптації іноземних студентів, є Центри консультування, що створюються навчальними закладами як структурні підрозділи, метою яких є реалізація організаторсько-консультативних функцій, а також проведення лінгвістичної, культурної та психологічної підтримки іноземних студентів перед вступом до ЗВО або під час першого року навчання, який найбільш впливає на особистість студента проявами культурного шоку.

Проведений нами аналіз підготовчої роботи з іноземними студентами в українських ЗВО (як-от Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, Полтавський державний аграрний університет, Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського) демонструє не тільки наявність таких центрів, але і впровадження до їх планів роботи методів, що використовуються в американських університетах та коледжах. Цьому сприяє зазначена у положеннях про роботу цих центрів вимога щодо моніторингу зарубіжного досвіду роботи з іноземними студентами.

Однак, проведений нами аналіз за зазначеними вище критеріями відбору закладів освіти дозволив констатувати, що не всі ЗВО України мають повноцінну систему акультураційної тріади, яка передбачає підготовку лінгвістичного, культурного та психологічного характеру. Помилкові заходи навчальних закладів (наприклад, Мукачівського державного університету, Тернопільського національного економічного університету тощо) полягають у тому, що при підготовці іноземного студента тільки за одним напрямом або тільки використовуючи акультураційну діаду (з будь-яким поєднанням: лінгвістика-психологія, культура-лінгвістика тощо) неможливо повноцінно підготувати особистість до протидії впливу культурного шоку. Часто також спостерігається відстороненість психологічної служби як окремого структурного підрозділу навчального закладу, хоча психологічна підтримка повинна бути частиною акультураційного процесу. Тому відзначимо, що перспективним напрямом розвитку української адаптаційної системи є *розвиток Центрів підтримки іноземних студентів, які повинні передбачати три необхідні компоненти підготовчого процесу.*

Наступним аспектом організаційного елементу виступає проведення інформаційно-консультаційної роботи з потенційними студентами з інших країн. Так, однією з організацій, що координує таку діяльність у США, виступає Асоціація міжнародних працівників освіти (NAFSA) [16]. Зазначимо, що при дослідженні адаптаційної інфраструктури українських ЗВО ми виявили активну роботу навчальних закладів, а також Центрів підготовки іноземних студентів. Проте перспективи розвитку такої діяльності повинні бути спрямовані на підвищення рівня використання міжнародного (зростання чисельності конференцій, участь у більшій кількості програм з обміну студентами та викладачами тощо) та інформаційного (більш активне використання сучасних інформаційних засобів, у тому числі розвиток сайтів навчальних закладів, активна робота офіційних сторінок у соціальних мережах, що дозволить збільшити загальне число потенційних студентів, які отримають необхідну інформацію. У цьому контексті необхідно підкреслити, що багато ЗВО України, в тому числі педагогічних (наприклад, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова [17], Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка [18], Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка [19] та ін.), не мають на своїх сайтах достатньої інформації щодо роботи з іноземними студентами (розклад занять підготовчого етапу, тематика підготовчих програм тощо) або такого роду інформація є дуже обмеженою та не дозволяє потенційним студентам з інших країн оцінити рівень навчального закладу щодо адаптаційної роботи та проаналізувати види діяльності, які застосовуються при адаптаційній підготовці. Приміром, американські університети та коледжі (наприклад, Університет Алабами [20], [21]; Каліфорнійський університет в Лос-Анджелесі [22]; коледж Санта Моніка [23]; Єльський університет [24] та ін.), надають структуровану інформаційну складову, що дозволяє визначити, як і за допомогою якої діяльності проводяться адаптаційні заходи і, відповідно, оцінити якість процесу соціально-педагогічного супроводу.

Відповідно, ми приходимо до висновку про необхідність розвитку інформаційної складової Відділів міжнародних зв'язків та роботи з іноземними студентами в українських ЗВО як одного з важливих компонентів системи супроводу. Якщо іноземний студент буде впевнений у тому, що підготовча система навчального закладу забезпечить проведення якісного процесу подолання культурного шоку (отримавши достатню кількість інформації щодо програми підготовки та її результатів за допомогою текстових та візуальних засобів), він остаточно обере цей заклад освіти для вступу, що є своєрідним компонентом профорієнтаційної роботи. Проте, наше дослідження дає підставу зробити висновок, що більш розгалужену інформаційну складову іноземні студенти можуть отримати в навчальних закладах України, які є технічно-спрямованими, що демонструє недостатню інформаційно-просвітницьку роботу педагогічних закладів. Тому перспективним напрямом розвитку національної системи підтримки іноземних студентів є *модернізація інформаційної міжнародної діяльності саме педагогічними університетами.*

Окрім того, організаційний елемент складається, в тому числі, з міжнародних організацій, які можуть надавати також освітні послуги, розвиваючи, таким чином, систему роботи з іноземними студентами та впроваджуючи отриманий досвід до ЗВО своєї країни. Так, прикладом можуть слугувати американські ініціативи «Корпус миру» [25], «Табір Америка» [26], «Програма з обміну майбутніми лідерами» (FLEX) [27] тощо. Особливістю всіх проєктів такого роду є можливість проведення практичного дослідження ефективності того чи іншого методу навчання та роботи з представниками різних культур і, у підсумку, виявлення найбільш якісних методів підготовки для подальшого впровадження.

Проте необхідно розуміти, що не тільки нормативно-правовий та організаційно-консультаційний елементи відіграють важливу роль у розвитку системи адаптаційної підготовки іноземних студентів. Важливим елементом виділяємо *адаптаційно-освітній*, що складається з трьох складових частин, а саме: психологічної підтримки, а також культурно-спрямованої та лінгвістичної підготовки.

Підготовка до комунікаційної взаємодії спрямована на розвиток здатності іноземного студента взаємодіяти з представниками країни, яка приймає, та іншими іноземними студентами у межах академічного та соціального процесів.

У цілому підготовка до міжособистісної комунікації має певні труднощі у мотивуванні, тому виникає питання про те, як залучити іноземного студента до подальшого адаптаційного процесу, особливо після отримання ним достатніх навичок комунікації початкового або середнього рівня, які можуть бути сприйняті ним як достатні для подальшого академічного процесу, проте підготовча програма (як загальна, так і індивідуальна) може свідчити про необхідність проведення додаткових занять. У такому випадку на перший план виходить діяльність уже не викладачів, а працівників консультаційного центру (саме тому, перспективним напрямом розвитку української системи соціально-педагогічного супроводу є створення саме професійних консультаційних центрів, які повинні спеціалізуватися виключно на роботі з іноземними студентами, тому що співпраця з такими студентами кураторів груп (що є актуальним для українських ЗВО) не може повноцінно замінити професійного консультанта. У такому випадку виникає питання про підготовку таких консультантів під час участі у програмах академічного обміну між українськими та іноземними навчальними закладами та при залученні до практичної діяльності в українських міжнародно-спрямованих освітньо-консультаційних організаціях, де вони можуть отримати досвід безпосередньої роботи з іноземними студентами в інших країнах (прикладом можуть слугувати такі організації та програми, як Програма Фулбрайта, Корпус миру тощо). Тому знову повертаємося до висновку про необхідність подальшого практичного впровадження таких програм в Україні, адже тільки в цьому випадку можна буде стверджувати про можливість формування цілісної та взаємодоповнюючої адаптаційної інфраструктури. У підсумку можемо констатувати, що всі елементи соціально-педагогічного супроводу є взаємопов'язаними, тому відсутність або недостатнє функціонування одного з елементів негативно відображається на функціонуванні всієї системи, чия робота може бути ефективною лише у випадку, якщо сам студент буде зацікавлений в адаптації до нового культурного середовища. Такі центри повинні сприяти прояву прагнення особистості до подолання адаптаційних етапів, навіть у випадку, якщо студент «зачинається» внаслідок негативного впливу культурного шоку. У такому випадку важливо, для початку, встановити контакт необхідного рівня між консультантом та студентом, а потім, коли останній буде підготовлений до акультурації, почати реалізацію підготовчої програми на практиці.

У разі, якщо в іноземного студента відсутнє прагнення до подальшої адаптації, то немає сенсу у соціально-педагогічному супроводі, тому що адаптаційні заходи не дадуть належного результату. Тому консультант, можливо із залученням допомоги відділу з психологічної підтримки, повинен мотивувати іноземного студента до необхідності адаптації, у тому числі поясненнями важливості цього процесу для ефективної соціальної та академічної діяльно-

сті. Також важливим є розуміння студентом, що адаптація надасть можливість формування додаткових навичок та компетентностей, придбання нового життєвого досвіду, – усе це позитивно вплине на розвиток його професійно-спрямованих якостей. Зазначимо, що більшість українських ЗВО (серед яких ХНУ ім. В.Н. Каразіна [28]; Полтавський державний аграрний університет [29], [30], [31]; Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського [32] та ін.) проводять загальну підготовку (що складається з лінгвістичної та соціокультурної адаптації) одночасно з професійною підготовкою за обраним іноземним студентом напрямом навчання. У такому випадку викладачі/консультанти отримують більше інструментів для мотивування студентів, акцентуючи на неможливості професійного розвитку без наявності якісно розвинених мовленнєвих навичок. Отже, такий спосіб мотивування можемо назвати *професійно-спрямованим*.

Також необхідно зазначити, що Центри підтримки іноземних студентів є консультаційно-інформаційними, а сам процес інформування іноземних студентів повинен бути чітко вибудованим. Насамперед важливо розуміти, що усе це передбачає надання іноземному студентові необхідної інформації щодо проблем, які будуть впливати на процес адаптації, а також у післяадаптаційний період. Тому перспективним напрямом роботи з іноземними студентами є постійне вдосконалення методів інформування, які б забезпечили максимально якісне надання інформації про різні аспекти академічної та адаптаційної діяльності в навчальному закладі.

Щодо перспектив розвитку лінгвістичної підготовчої системи українських ЗВО, необхідно звернути увагу на важливість використання у підготовчих матеріалах спрямованості на всі чотири компоненти (говоріння, аудіювання, читання, письмо), що забезпечують повноцінне вивчення мови.

Лінгвістичний напрям підготовки формує необхідні навички, що дозволять проводити якісно вибудований комунікативний процес та повноцінно використовувати лінгвокультурні шаблони. Вважасмо за необхідне виділити лінгвістичну підготовку у ХНУ ім. В.Н. Каразіна [33], що представлена основними лінгвістичними компонентами, які є основою для розробки всього підготовчого комплексу, тобто всі теоретичні матеріали, вправи, а також заходи щодо практичного закріплення раніше отриманих знань повинні розроблятися з акцентом на говоріння, аудіювання, читання, письмо.

Розробки, наприклад, Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського [32], Запорізького національного університету [34] дають підстави висновкувати про спрямованість, більшою мірою, на оволодіння іноземними студентами загальними граматичними правилами української мови. Водночас необхідно зауважити, що завдання для підготовчих програм мають передбачати більш активне використання компоненту аудіювання, що дозволяє іноземним студентам розуміти отриману інформацію усного характеру.

Відзначимо також недостатність або повну відсутність у програмах з лінгвістичної підготовки українських ЗВО тематик для розвитку компоненту говоріння. Не зважаючи на те, що навчальні заклади та Центри підтримки іноземних студентів можуть змінювати формулювання тематик для розвитку говоріння, важливо розуміти загальну тематичну спрямованість, яка дозволить визначити, чи сприяють означені теми розвитку міжособистісного спілкування в тих напрямках, які є актуальними саме для іноземних студентів. Так, наприклад, іноземному студенту більш актуальна тематична ситуація «Похід до магазину» на відміну від ситуації «Розповідь про улюбленого літературного героя». Необхідно розуміти важливість формулювання тем для розвитку говоріння, які повинні враховувати, перш за все, повсякденні ситуації, що в них студенту необхідно буде взаємодіяти з громадянами країни, до якої вони прибули на навчання.

Отже, можна виділити основний аспект лінгвістичної підготовки іноземних студентів у ЗВО України, що потребує подальшого розвитку, а саме *необхідність використання у підготовчих програмах з розвитку мовних навичок усіх чотирьох компонентів лінгвістичного*

процесу: говоріння, аудіювання, читання, писемної діяльності і, відповідно, розробка усіх завдань та вправ на основі цих чотирьох компонентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Організаційний елемент системи соціально-педагогічного супроводу іноземних студентів має перспективи для подальшого розвитку у межах ЗВО України за такими напрямками:

- створення координаційно-консультаційного центру, який повинен виконувати не тільки функції управління національною системою супроводу іноземних громадян, але і проводити необхідну дослідницьку діяльність, що дозволить отримувати систематизовану статистичну інформацію про поточний стан адаптаційних процесів у ЗВО України, а також (базуючись на цих даних), проводити подальше вивчення зарубіжного досвіду, для упровадження позитивних аспектів до національної системи супроводу;
- розвиток Центрів підтримки іноземних студентів на базі закладів вищої освіти як структурних підрозділів, які здійснюють підготовку, використовуючи, для цього, акультураційну тріаду, що припускає одночасну підготовку до подолання культурного шоку (соціокультурний компонент), розвитку здатності комунікаційної взаємодії (лінгвістичний компонент), надання психологічного консультування (психологічний компонент);
- розвиток системи інформаційно-консультаційної підтримки, спрямованої на підвищення інформованості потенційних іноземних студентів про навчальний заклад, у тому числі використовуючи сучасні способи передачі інформації, а також можливості наукової діяльності та програм академічного обміну;
- створення та підтримка міжнародних організацій, які будуть сприяти просуванню української освітньої системи, а також практично впроваджувати методи підготовки та роботи з іноземними студентами, що згодом можуть бути застосовані у роботі ЗВО всередині країни.
- Своєю чергою адаптаційно-освітній елемент розвитку системи адаптаційної підготовки іноземного студента характеризується:
- наданням психологічної підтримки, що повинна складатися з мотивування особистості і заходів щодо подолання внутрішньоособистісних проблем, пов'язаних із культурним шоком;
- ознайомлення з культурними особливостями одночасно з розвитком мовних навичок (у чотирьох основних напрямках – говоріння, читання, аудіювання та письмова діяльність), що дозволить сформувати відповідні лінгвокультурні шаблони та ефективно взаємодіяти в академічному і соціальному середовищі іншокультурного соціуму.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень вважаємо проведення порівняльної характеристики за кожним елементом акультураційної тріади серед американських, європейських та українських ЗВО, в яких навчається найбільша кількість іноземних студентів.

Використані джерела

- [1] Global Flow of Tertiary-Level Students. UNESCO. [Online]. Available: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Accessed on: March 26, 2020.
- [2] C. Haddal, Foreign Students in the United States: Policies and Legislation. Washington, DC: Congressional Research Service, 2006.
- [3] V. Clifford, and C. Montgomery, «Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education», Journal of Transformative Education, 13(1), pp. 46–64, 2015. <https://doi.org/10.1177%2F1541344614560909>
- [4] S.N. Berdan, A. Goodman, and C. Taylor, A student guide to study abroad. New York, NY: Institute of International Education, 2013.

- [5] N. Harrison, «Practice, problems and power in «internationalisation at home»: Critical reflections on recent research evidence», *Teaching in Higher Education*, 20(4), pp. 412–430, 2015. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1022147>
- [6] S. F. Faleel, C. L. Tam, T. H. Lee, and W. M. Har, «Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context», *International Journal of Social and Human Sciences*, 61, pp. 75–81, 2012.
- [7] О. М. Білик, «Теорія та методика соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу», дис. д-ра пед. наук, Харків, 2018.
- [8] О. Білик, «Соціально-педагогічний супровід соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу», *Вісник Черкаського університету*, 5, с. 18–24, 2016.
- [9] Л. Гармаш, «Шляхи оптимізації інтелектуального потенціалу студентів-першокурсників при адаптації до навчального процесу в ВНЗ», *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Медична психологія*, т. 10, вип. 13, с. 101–109, 2009.
- [10] В. С. Коломієць, «Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор», дис. канд. пед. наук, Київ, 2001.
- [11] М. Максимець, «Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови», *Вісник Львівського університету, Серія педагогічна*, 21, с. 211–218, 2006.
- [12] Іноземні студенти в Україні. Український державний центр міжнародної освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>. Дата звернення: Лип. 06, 2021.
- [13] Study in Ukraine. Український державний центр міжнародної освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://studyinukraine.gov.ua/>. Дата звернення: Лип. 06, 2021.
- [14] Навчально-науковий інститут міжнародної освіти. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. [Електронний ресурс]. Доступно: http://www-center.univer.kharkov.ua/index_ua.php. Дата звернення: Бер. 20, 2020.
- [15] Institute of International Education. [Online]. Available: <https://www.iie.org/>. Accessed on: July 06, 2021.
- [16] NAFSA: Association of International Educators. [Online]. Available: http://www.nafsa.org/About_US/About_NAFSA/History/The_History_of_NAFSA_Association_of_International_Educators/. Accessed on: July 06, 2021.
- [17] Навчання іноземців. Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://npu.edu.ua/osvita/navchannia-inozemtsiv#reiestratsiia-na-kursy>. Дата звернення: Лип. 06, 2021.
- [18] Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://dspu.edu.ua/>. Дата звернення: Лип. 06, 2021.
- [19] Навчання іноземних громадян. Центральноросійський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/an-entrant-of-the-department-of-international-education/navchannia-inozemnykh-hromadian>. Дата звернення: Лип. 06, 2021.
- [20] About the English Language Institute (ELI). Capstone International Center. The University of Alabama. [Online]. Available: <http://international.ua.edu/eli/about/>. Accessed on: July 06, 2021.
- [21] Capstone International Center. The University of Alabama. [Online]. Available: <http://international.ua.edu/educationabroad/>. Accessed on: July 06, 2021.
- [22] International Admission. University of California (UCLA). [Online]. Available: <https://www.ucla.edu/admission/international-admission>. Accessed on: July 06, 2021.
- [23] International Education Center. Santa Monica College. [Online]. Available: <https://www.smc.edu/student-support/international-education/>. Accessed on: July 06, 2021.
- [24] Office of International Students & Scholars. Yale University. [Online]. Available: <https://oiss.yale.edu/programs-events/annual-events/understanding-america>. Accessed on: July 06, 2021.
- [25] Peace Corps. Education. [Online]. Available: https://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/learn/whatvol/onesheets/onesheets_education.pdf?_ga=2.66373806.1608859334.1625582741-1927975356.1625582741. Accessed on: July 06, 2021.
- [26] Camp America. Vision, Mission, Values. [Online]. Available: <https://www.campamerica.com/values.asp>. Accessed on: July 06, 2021.

- [27] Future Leaders Exchange Program (FLEX). [Online]. Available: <https://www.discoverflex.org/>. Accessed on: July 06, 2021.
- [28] Робоча програма дисципліни «Українська мова». Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2018, 14 с.
- [29] Навчальний процес центру підготовки іноземних громадян. Полтавський державний аграрний університет. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.pdaa.edu.ua/content/navchalnyu-proces-centru-pidgotovky-inozemnyh-gromadyan>. Дата звернення: Бер. 25, 2021.
- [30] Організаційно-виховна робота ЦППГ. Полтавський державний аграрний університет. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.pdaa.edu.ua/content/organizaciyno-vyhovna-robota-cpig>. Дата звернення: Бер. 25, 2021.
- [31] Факультет підготовки іноземних громадян. Полтавський державний аграрний університет. [Електронний ресурс]. Доступно: https://www.youtube.com/watch?time_continue=85&v=0kJ1cNV_39g&feature=emb_title. Дата звернення: Бер. 25, 2021.
- [32] Центр підвищення кваліфікації та професійної адаптації. Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.kdu.edu.ua/new/fpk.php>. Дата звернення: Бер. 25, 2020.
- [33] Кафедра мовної підготовки 2. Головна. Навчально-науковий інститут міжнародної освіти. ХНУ ім. В. Н. Каразіна. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www-center.univer.kharkov.ua/uktrus/ua/uktrus.php>. Дата звернення: Бер. 25, 2020.
- [34] Положення про центр освітніх послуг для іноземних громадян Запорізького національного університету. Запоріжжя, 2019.

References

- [1] Global Flow of Tertiary-Level Students. UNESCO. [Online]. Available: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>. Accessed on: March 26, 2020. (in English)
- [2] C. Haddal, *Foreign Students in the United States: Policies and Legislation*. Washington, DC: Congressional Research Service, 2006. (in English)
- [3] V. Clifford, and C. Montgomery, «Transformative learning through internationalization of the curriculum in higher education», *Journal of Transformative Education*, 13(1), pp. 46–64, 2015. (in English)
- [4] S. N. Berdan, A. Goodman, and C. Taylor, *A student guide to study abroad*. New York, NY: Institute of International Education, 2013. (in English)
- [5] N. Harrison, «Practice, problems and power in «internationalisation at home»: Critical reflections on recent research evidence», *Teaching in Higher Education*, 20(4), pp. 412–430, 2015. (in English)
- [6] S. F. Faleel, C. L. Tam, T. H. Lee, and W. M. Har, «Stress, perceived social support, coping capability and depression: A study of local and foreign students in the Malaysian context», *International Journal of Social and Human Sciences*, 61, pp. 75–81, 2012. (in English)
- [7] O. M. Bilyk, «Theory and methods of foreign students' socialization in the educational and cultural environment of higher educational institution», M.S. thesis, Kharkiv, 2018. (in Ukrainian)
- [8] O. Bilyk, «Social and Pedagogical Support of International Students' Socialization in the Framework of Universities' Educational and Cultural Environment», *Visnyk Cherkaskoho universytetu*, 5, s. 18–24, 2016. (in Ukrainian)
- [9] L. Harmash, «The ways of intellectual potential optimization of first-year students during the adaptation to the educational process in HEI», *Aktualni problemy psykholohii. Psykholohiia navchannia. Medychna psykholohiia*, t. 10, vyp. 13, s. 101–109, 2009. (in Ukrainian)
- [10] V. S. Kolomiets, «Formation of foreign students' professional speech skills by means of complex didactic games», M.S. thesis, Kyiv, 2001. (in Ukrainian)
- [11] M. Maksymets, «Formation of socio-cultural competence in the process of foreign language learning». *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna*, 21, s. 211–218, 2006. (in Ukrainian)
- [12] International students in Ukraine. State Enterprise «Ukrainian State Center for International Education». [Online]. Available: <https://studyinukraine.gov.ua/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>. Accessed on: July 06, 2021. (in Ukrainian)

- [13] Study in Ukraine. State Enterprise «Ukrainian State Center for International Education». [Online]. Available: <https://studyinukraine.gov.ua/>. Accessed on: July 06, 2021. (in Ukrainian)
- [14] Institute of International Education for study and Research. V.N. Karazin Kharkiv National University. [Online]. Available: http://www-center.univer.kharkov.ua/index_ua.php. Accessed on: March 20, 2020. (in Ukrainian)
- [15] Institute of International Education. [Online]. Available: <https://www.iie.org/>. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [16] NAFSA: Association of International Educators. [Online]. Available: http://www.nafsa.org/About_Us/About_NAFSA/History/The_History_of_NAFSA_Association_of_International_Educators/. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [17] Foreigners' Training. National Pedagogical Dragomanov University. [Online]. Available: <https://npu.edu.ua/osvita/navchannia-inozemtsiv#reiestratsiia-na-kursy>. Accessed on: July 06, 2021. (in Ukrainian)
- [18] Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University. [Online]. Available: <http://dspu.edu.ua/>. Accessed on: July 06, 2021. (in Ukrainian)
- [19] Training of foreign citizens. Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. [Online]. Available: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/an-entrant-of-the-department-of-international-education/navchannia-inozemnykh-hromadian>. Accessed on: July 06, 2021. (in Ukrainian)
- [20] About the English Language Institute (ELI). Capstone International Center. The University of Alabama. [Online]. Available: <http://international.ua.edu/eli/about/>. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [21] Capstone International Center. The University of Alabama. [Online]. Available: <http://international.ua.edu/educationabroad/>. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [22] International Admission. University of California (UCLA). [Online]. Available: <https://www.ucla.edu/admission/international-admission>. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [23] International Education Center. Santa Monica College. [Online]. Available: <https://www.smc.edu/student-support/international-education/>. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [24] Office of International Students & Scholars. Yale University. [Online]. Available: <https://oiss.yale.edu/programs-events/annual-events/understanding-america>. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [25] Peace Corps. Education. [Online]. Available: https://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/learn/whatvol/onesheets/onesheets_education.pdf?_ga=2.66373806.1608859334.1625582741-1927975356.1625582741. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [26] Camp America. Vision, Mission, Values. [Online]. Available: <https://www.campamerica.com/values.asp>. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [27] Future Leaders Exchange Program (FLEX). [Online]. Available: <https://www.discoverflex.org/>. Accessed on: July 06, 2021. (in English)
- [28] Work program of the discipline «Ukrainian language». Kharkiv: V.N. Karazin Kharkiv National University, 2018. (in Ukrainian)
- [29] Study Process in the Center of International education. Poltava State Agrarian University. Available: <https://www.pdaa.edu.ua/content/navchalnyy-proces-centru-pidgotovky-inozemnyh-gromadyan>. Accessed on: March 25, 2021. (in Ukrainian)
- [30] Organizational and Educational Work in the Center of International Education. Poltava State Agrarian University. [Online]. Available: <https://www.pdaa.edu.ua/content/organizaciyno-vyhovna-robota-cpig>. Accessed on: March 25, 2021. (in Ukrainian)
- [31] Faculty of foreign citizens' training. Poltava State Agrarian University. [Online]. Available: https://www.youtube.com/watch?time_continue=85&v=0kJ1cNV_39g&feature=emb_title. Accessed on: March 25, 2021. (in Ukrainian)
- [32] Center for advanced training and professional adaptation. Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyy National University. [Online]. Available: <http://www.kdu.edu.ua/new/fpk.php>. Accessed on: March 25, 2020. (in Ukrainian)
- [33] The Department of Ukrainian and Russian as Foreign Languages. Main. Institute of International Education for study and Research. V.N. Karazin Kharkiv National University. [Online]. Available: <http://www-center.univer.kharkov.ua/ukrus/ua/ukrus.php>. Accessed on: March 25, 2020. (in Ukrainian)
- [34] Regulations on the center of educational services for foreign citizens of Zaporizhzhia National University. Zaporizhzhia, 2019. (in Ukrainian)

Yaroslav Slutskiy, PhD (Pedagogy), Donbas State College of Technology and Management, Toretsk, Doctoral student of Donbas State Pedagogical University, Sloviansk.

PERSPECTIVE DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF THE FOREIGN STUDENTS' TRAINING ADAPTATION SYSTEM IN UKRAINIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

This paper presents the current situation and identifies the perspective directions of development of foreign students' adaptive training system in the Higher Educational Institutions (HEI) of Ukraine. The organizational and adaptive-educational elements of adaptation are highlighted. The comparative characteristics of Ukrainian and American HEIs in the issue of carrying out adaptation measures were used, which allowed to identify perspective areas that require an active implementation of the system of foreign students' training in domestic educational institutions.

The organizational element of the system of foreign students' social and pedagogical support has prospects for further development within the HEIs of Ukraine in the following areas:

- creation of a coordination and consultation center, which will allow to receive a systematized statistical information about the current condition of adaptation processes in the HEIs of Ukraine, and carry out a further study of foreign experience to include positive aspects to the national student's support system;
- development of Support Centers for Foreign Students on the basis of HEIs as structural units that provide training; use for this aim the acculturation triad, that involves a simultaneous training for culture shock overcoming (sociocultural component), development of communication skills (linguistic component), providing psychological counseling (psychological component);
- creation and support of internationally-oriented organizations that will promote the Ukrainian educational system, as well as practically implement the methods of training and working with foreign students, that can later be used in the work HEIs within the country.
- At the same time, the adaptive-educational component of the development of the system of foreign students' adaptive training is characterized by:
- providing psychological support, that should consist of personal motivation and measures to overcome the intrapersonal problems associated with the impact of culture shock;
- awareness of the cultural features combined with the development of language skills (in four main areas – speaking, reading, listening and writing), that will form appropriate linguistic and cultural patterns that will effectively interact in the academic and social environment of the host society.

Key words: research and analytical activity; organizational and consulting functions; acculturation dyad / triad; socio-pedagogical support.



Олександр Пасічник – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі; засади розроблення тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (clil); історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.

✉ bez-nicka@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

УДК 373.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-35-44>

ДИДАКТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Предметом дослідження визначено культурологічний потенціал змісту іншомовної освіти. Відповідно до логіки наукового пошуку, перегляду зазнає компонентний склад іншомовної комунікативної компетентності. Зокрема автор звертає увагу на хибність твердження, що формування соціокультурної компетентності в учнів сприяє автоматичному формуванню в них міжкультурної компетентності та кращому усвідомленню власної культури. На переконання автора, міжкультурний аспект має бути окремими складником іншомовної комунікативної компетентності, а його важливість детермінована методичним принципом «діалогу культур», який нині є одним із ключових для змістового та процесуального аспектів навчання мови, а також передбачає рівність культур. У змісті навчання міжкультурний аспект, з одного боку, реалізується через знайомство учня з культурним різноманіттям, притаманним для країни, мова якої вивчається, а з іншого – через формування в учнів власної культурної ідентичності.

Ключові слова: рівноправність культур; красназничий компонент; рідна культура учня; діалог культур; міжкультурна компетентність; соціокультурна компетентність.

Постановка проблеми: Період кінця ХХ ст.– початку ХХІ ст. характеризується ґрунтовними перетвореннями у сфері загальної та професійної іншомовної освіти. Причому ці зміни мали не локальний, а глобальний характер, оскільки над оновленням підходів до навчання мов працювали фахівці з різних країн [1]. Результатом їх діяльності став перегляд потенціалу предметної галузі «іноземні мови» та посилення її соціокультурної складової, а навчання самої мови почали розглядати як засіб: (1) оволодіння культурою іншої країни як невід’ємною складовою світової культури та (2) системою загальнолюдських цінностей, а також (3) як засіб формування самоідентифікації особистості та її культурного самовизначення. Якщо перший аспект отримав чи не найбільше уваги в науковій педагогічній літературі та успішно реалізується у практиці навчання, то останній залишається на периферії наукових інтересів, і радше вважається супутнім наслідком формування в учня уявлень про культуру іншої країни

та систему її цінностей. У межах нашого дослідження маємо намір поставити під сумнів це припущення та обґрунтувати, що формування власної культурної самоідентифікації особистості має бути обов'язковою складовою іншомовної підготовки учня та потребує відповідних засобів. Окрім того, вважаємо за доцільне переглянути підходи до навчання іноземної мови на засадах методичного принципу «діалогу культур» та обґрунтувати важливість міжкультурного компонента в змісті навчання.

Аналіз останніх досліджень: після того, як у другій половині ХХ ст. було науково доведено існування взаємозв'язку між мовою та культурою, методисти переглянули зміст і цілі іншомовної підготовки, а знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, стало одним із основних пріоритетів іншомовної підготовки [2; с. 4]. У процесі розробки науковцями дидактичних та методичних засад щодо взаємопов'язаного навчання мов і культур окреслилося декілька підходів. Серед найбільш популярних: **лінгвокраїнознавчий** (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров), **лінгвокультурологічний** (В. В. Воробйов, В. П. Фурманов), **соціокультурний** (В. В. Сафонова, П. В. Сисоев). Кожен із них еволюціонував та закладав підвалини сучасних підходів до навчання мови і культури. Нині складно знайти фахівця, який тією чи іншою мірою на торкався проблеми знайомства з культурою іншої країни в своїх дослідженнях. Чи не найбільш знаковими у цьому вимірі є М. Байрам, К. Крамш, Х. Гадамер, В. Г. Редько, Ю. І. Пасов, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мільруд, І. Л. Бім, С. Г. Тер-Мінасова, В. М. Телія та ін. Основним предметом своїх досліджень автори визначають теоретичні підходи до формування соціокультурної компетентності в учнів різних вікових категорій, обґрунтовують найбільш оптимальні стратегії інтеграції об'єктів соціокультурної дійсності у зміст та процес навчання. Їхні напрацювання формують основи для конструювання змісту підручників, навчальних концепцій, освітніх стандартів та навчальних програм.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття «культури» є доволі широким та охоплює різні аспекти життя народу (історія, етнографія, звичаї, традиції, архітектура), вона визначає менталітет нації та моделі повсякденної поведінки тощо. Відтак, фахівцям складно окреслити межі того, що має бути предметом ознайомлення у школі. З іншого боку, сучасне життя вирізняється швидким темпом розвитку та змін: у ньому постійно з'являються нові явища, а відтак зміст культурного компонента є доволі динамічною категорією і його зміст потрібно періодично переглядати. Здебільшого це питання доводиться вирішувати авторам навчальної літератури, добираючи зміст навчальних книг. Варто зазначити, що багато напрацювань у сфері знайомства з культурою пропонують вчителі-практики, які діляться власними дидактичними доробками з колегами на сторінках педагогічної преси (наприклад, «Іноземні мови в школах України»), або ж на численних тематичних сайтах (наприклад, eslprintables.com).

Формулювання цілей: обґрунтувати доцільність виокремлення міжкультурного компонента в структурі іншомовної комунікативної компетентності; окреслити основні засоби її формування.

Виклад основного матеріалу: Дослідники погоджуються, що нині в освіті домінувальними стали *особистісна, культурологічна та діяльнісна (компетентнісна)* парадигми, які свого часу потіснили *когнітивно-інформаційну* [3]. Кожна з них не заперечує ролі та значення іншої, а навпаки – інтегративно з ними поєднується, оскільки витоки кожної зароджувалися під час панування попередньої парадигми, та органічної її доповнювали. Утверджуючись, кожна з них зміщувала акценти в освіті, що вело до перегляду та уточнення цілей навчання, його організаційних форм, а також добору змісту. У першу чергу, ці зміни стосувалися бачення структури та якості кінцевих результатів навчання. Для їх опису традиційно послуговувалися категоріями «уміння», «знання», «навички», «готовність» тощо. Однак, на початку ХХІ ст. термінологічно-понятійний апарат доповнився поняттям «компетентностей», а завданням фахівців стала конкретизація його змісту для кожної предметної галузі. Так, у сфері навчання іноземних мов метою навчання стало формування **іншомовної комунікативної компетентності**. Попри те, що вона є однією із ключових категорій педагогіки, серед дослідників не існує єдиної думки

щодо її **компонентного складу**. Свого часу одним із найбільш поширених було бачення, запропоноване Радою Європи, у структурі якого такі три компетентності:

- **лінгвістична** – охоплює фонетичні, граматичні та лексичні знання, уміння і навички;
- **соціолінгвістична** – зорієнтована на використання мови в соціальному контексті та пов'язує комунікативну компетентність з лінгвістичними маркерами соціальних стосунків;
- **прагматична** – охоплює загальні компетентності та екстралінгвістичні компоненти, які необхідні для забезпечення спілкування [4].

Пропоновані положення були екстрапольовані та адаптовані до реалій та потреб вітчизняної методичної науки та передбачали такі компоненти, які узгоджувалися з позицією Ради Європи, однак дещо розширювали запропонований нею інструментарій. Так, відповідно до вимог навчальної програми від 2001 р., передбачалося формування в учнів таких компетентностей: (1) **мовленнєва та мовна**, (2) **соціокультурна та соціолінгвістична**, (3) **дискурсивна** та (4) **стратегічна** [5, с. 4]. Окремо було визначено **загальнонавчальну** компетентність. Кожна з них отримала належне висвітлення у методичній літературі та нормативних освітніх документах. Зокрема вичерпно ілюструє складові **іншомовної комунікативної компетентності** В. Г. Редько [6].

Якщо абстрагуватися від лінгвістичних, мовленнєвих, прагматичних і загальнонавчальних аспектів та зосередити увагу на тому, що оволодіння мовою нерозривно пов'язане зі знайомством з культурою відповідної країни, то бачимо, що однією з ключових особливостей було **включення соціокультурного виміру до структури іншомовної комунікативної компетентності**. Подібну точку зору обстоюють Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез, В. Г. Редько, В. В. Сафонова, С. Дж. Савін'йон, Ян ван Ек та ін. Виокремлення соціокультурного компонента є важливим, оскільки він репрезентує широкий спектр відомостей про країну, мова якої вивчається (країнознавчий аспект), а також ті знання й уміння, які сприяють налагодженню контакту з представниками інших культур. Однак такий компонентний склад наштовхує на думку, що процес оволодіння іноземною мовою, в основному, зорієнтований на адаптацію учнів до іншої соціокультурної реальності та до діалогу з представниками інших культур виключно за правилами, прийнятими в іншій країні. Саме так тлумачать формування соціокультурної компетентності автори словника методичних термінів і понять Е. Г. Азімов та А. М. Щукін: як **соціокультурну адаптацію та інтеграцію особистості в нову культуру** [7, с. 287] При цьому ігнорується той факт, що сам учень є представником іншої країни (для якої характерні інші норми, звичаї та традиції), а відповідно, є носієм іншої культурної свідомості та системи цінностей. Відтак, таке бачення іншомовної комунікативної компетентності дещо порушує один із базових принципів лінгводидактики, який передбачає, що навчання мови має здійснюватися на засадах **«діалогу культур»**. Маємо визнати, що справжній діалог передбачає рівноправність усіх його учасників, а **«діалогу культур»** – рівноправність позицій кожного з представників різних культур.

Проведений нами аналіз змісту чинних програм також засвідчив, що основний акцент навчання мови і культури полягає в ознайомленні учня з іншою культурою, водночас власна культурна суб'єктність та уміння презентувати її залишаються дещо недооціненими. Так, у програмі для 1–4 класу вказано, що *знайомство з іншою культурою дасть змогу учням глибше зрозуміти власну культуру* [8, с. 3]; у програмі для старшої школи одним із результатів якості навчальних досягнень визначено *здатність усвідомлювати та звертати увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями та ідеалами, характерними для власної спільноти та країни вивчуваної мови* [9, с. 14]. Однак у програмах не визначено механізми, які сприяли б формуванню в учнів таких умінь та **«культурної чутливості»**.

Безперечно, роль **соціокультурного компонента** змісту навчання іноземної мови має на меті познайомити учня з особливостями життя іншої країни. Проте, немає підстав стверджу-

вати, що таке знайомство без відповідної системи вправ і завдань дасть змогу сформувати в учнів уміння помічати спільне та відмінне в рідній та чужій культурі. Окрім того, на переконання деяких дослідників, побудова процесу навчання виключно на матеріалі іншої культури може стати передумовою формування в учня викривленого сприйняття дійсності, а сам процес навчання може перетворитися на своєрідну рекламу іншого способу життя.

Усуненню та вирішенню цієї суперечності могло б сприяти обґрунтування **міжкультурної компетентності** (а також механізмів її досягнення) як однієї зі складових іншомовної підготовки в закладах освіти. На протигагу соціокультурній компетентності, вважаємо, що міжкультурний аспект передбачає не просто вичерпне знайомство з іншою культурою, а рівноправне співіснування культур у ментальній картині того, хто навчається, та усвідомлення власної культурної приналежності.

Окреслена проблема не є новою, а одне з питань, яке порушують науковці, це **місце міжкультурної компетентності та її взаємозв'язок з іншомовною комунікативною компетентністю**. Відповідно до першої точки зору, міжкультурна компетентність розглядається як одна зі складових іншомовної комунікативної компетентності. На переконання прихильників цієї точки зору, культура є п'ятим умінням, яке необхідно розвивати в процесі іншомовної підготовки поряд із говорінням, читанням, аудіюванням та письмом. Відповідно, міжкультурний компонент є органічним доповненням іншомовної комунікативної компетентності. Він фактично модифікує інші її компоненти, додаючи їм так званого «міжкультурного виміру» [10, с. 28–29]. Визнаючи провідну роль комунікативної компетентності, В. В. Сафонова зазначає, що ефективність міжкультурного спілкування можлива за умови, що всі її компоненти будуть формуватися в поєднанні з міжкультурними аспектами [11, с. 82]. Відтак, дослідниця пропонує розглядати міжкультурну компетентність як складову іншомовної комунікативної компетентності.

Згідно з іншою точкою зору, міжкультурна компетентність розглядається як більш широке поняття, ніж іншомовна комунікативна компетентність, при цьому друга підпорядкована першій. На переконання прихильників цієї точки зору мові належить чільне місце у формуванні міжкультурної компетентності, оскільки в ній значною мірою знаходять відображення культурні особливості конкретної країни. Саме мова забезпечує адаптацію до існування та взаємодії в іншому культурно маркованому середовищі. У такому випадку формування міжкультурної компетентності вважається можливим за умови оволодіння іноземною мовою, вивченням культури відповідної країни та після набуття досвіду спілкування з представниками інших націй [12]. Однак, з огляду на те, що міжкультурна компетентність розглядається авторами більш глобально, то окрім комунікативної її формування передбачає ґрунтовне вивчення історії, географії, етнографії, культурології тощо. Тобто, вона має доволі ієрархічну структуру, а досягти її можливо лише за умови безпосереднього тривалого контакту з представниками іншої культури або в результаті професійної фахової підготовки.

На переконання іншої групи дослідників (Н. Д. Гальскова, М. Байрам) міжкультурна та комунікативна компетентності є абсолютно окремими явищами, які хоч і доповнюють одне-одного та зазнають взаємовпливів, однак не можуть перебувати в умовах будь-якої підпорядкованості. Окрім того, як зазначає Г. В. Єлізарова, не всі компоненти міжкультурної компетентності можна інтегрувати в комунікативну (наприклад, бажання і готовність сприймати прояви іншої культури) [13, с. 234] – це швидше стосується особистісних настанов учня.

Кожна із зазначених точок зору є достатньо обґрунтованою авторами та має право на існування. Попри розбіжності в поглядах, володіння міжкультурною компетентністю визнається важливим елементом міжкультурного спілкування. Її важливість посилюється, якщо врахувати, що спілкуючись з представниками інших країн та націй комуніканти беруть безпосередню участь у міжкультурному діалозі, а також часто бувають посередниками, забезпечуючи взаєморозуміння між представниками різних культур.

Розглядаючи питання формування міжкультурної компетентності у розрізі шкільної іншомовної освіти, ми схильні притримуватися тієї точки зору, що міжкультурна компетентність є

складовою іншомовної комунікативної компетентності. Вважаємо, що міжкультурна компетентність зорієнтована на формування в учня:

- системи знань про культуру рідної країни та країни, мова якої вивчається;
- системи знань про співіснування культур у різних вимірах (історичному, політичному, побутовому тощо);
- усвідомлення того, що культура країни, мова якої вивчається, не є монолітним утворенням (поряд з «титальною» нацією співіснують представники етнічних меншин, у кожній культурі є субкультури тощо);
- усвідомлення власної культурної ідентичності та здатності представити власну культуру та культурну ідентичність іншим;
- готовності до двозначності та протиріч, які можуть виникати у процесі міжкультурного спілкування та готовності до їх подолання;
- готовності до міжкультурної взаємодії, а також усвідомлення того, що культурні чинники потребують відповідної дистанції між комунікантами в залежності від їх соціального та професійного статусу, а також емпатії, толерантності у процесі спілкування тощо;
- умінь виконувати роль посередника між представниками чужої та рідної культури (міжкультурна медіація) [14];

Можемо зробити висновок про те, що в узагальненому вигляді міжкультурна компетентність як елемент іншомовної підготовки учня – це, з одного боку, здатність усвідомлювати чинники, зумовлені іншою культурою, та те, як вони впливають на менталітет і моделі поведінки представників цієї культури і, відштовхуючись від цього, вибудовувати свою комунікативну та поведінкову стратегію у процесі спілкування з ними. З іншого боку – це усвідомлення власної культурної ідентичності та уміння презентувати себе як носія іншої ментальності та культури. При цьому важливо, щоб взаємодія базувалася на засадах толерантності, взаємоповаги та взаєморозуміння і не порушувала цінності й норми жодної з культур. Узагальнюючи, можемо сказати, що міжкультурна компетентність передбачає формування в учнів так званої «культурної сензитивності» – чутливості до міжкультурних особливостей та відмінностей.

Виокремлюючи міжкультурну компетентність як одну зі складових іншомовної комунікативної компетентності, вважаємо за доцільне змінити назву останньої на **міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність** як таку, що більш повно відображає урахування методичного принципу діалогу культур.

Набуття повної міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності можливе за умови професійного оволодіння мовою, однак у школі мають бути закладені основи її формування з метою подальшого вдосконалення на практиці спілкування або навчання. З огляду на запропоноване нами бачення міжкультурної іншомовної компетентності задля створення належних умов для її формування в учнів основної школи, вважаємо здійснити деякий перегляд **змістового** та **процесуального** аспектів навчання іноземних мов.

Аналіз змісту вітчизняних та зарубіжних підручників, які використовуються в школах України, засвідчує, що вивчення мови здійснюється на основі тем, які максимально відображають аспекти, характерні для країн, де цією мовою користуються як рідною. Так реалізується **соціокультурний компонент** змісту навчання: в учнів формується цілісне уявлення про особливості побуту іншої країни, норми життя, менталітет іншої нації тощо. Беручи до уваги, що жодна національна культура не є монолітним утворенням і в ній можуть співіснувати різні субкультури (культура національних меншин, молодіжна тощо), доцільно, щоб вони також були відображені в змісті навчання та підручника як основного засобу навчання. Маємо зазначити, що цей аспект доволі успішно реалізується у змісті зарубіжної навчальної літератури, де титульна нація повсякчас взаємодіє з представниками інших культур. Для прикладу, в підручнику *Headway Pre-Intermediate 4th Edition* представлена тема *Multicultural London*, в якій розглядається причини та особливості появи тут представників інших націй та культур, особливості їх проживання тощо; у серії підручників *English File* через призму волонтерської діяльності

відображено, як британці беруть участь у благодійних програмах щодо розвитку країн третього світу, порівнюються системи британського та азійського підходів до організації навчального процесів (*English File Intermediate, 4th Edition*). Прикладів, коли представники різних культур контактують між собою, знаходимо в зарубіжних виданнях безліч; ці ситуації пов'язані як з побутовим, так і професійним виміром. Можливо сукупність таких тем і не сформує повною мірою в учня міжкультурну компетентність, проте вони сприяють формуванню системи певних уявлень про країну, мова, якої вивчається, її національний склад, систему цінностей, ставлення до інших культур і націй. Характерно, що за такого підходу портрет представників іншої культури у свідомості учнів втрачає ознаки стереотипності, яку ми схильні розглядати як хибну стратегією для формування уявлень про мультикультурний світ.

Своєю чергою окремі дослідники стверджують, що для створення передумов для реалізації методичного принципу «діалогу культур» до змісту тем, що опрацьовуються, необхідно також інтегрувати відомості про рідну культуру учнів (В. П. Фурманова). Це можливо і важливо реалізувати в змісті підручників з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти, які виконують завдання національного виховання молоді. Це дасть змогу дещо усунути зосередженість на реаліях іншої культури, та закладе передумови для виявлення спільного та відмінного в двох культурах, їх порівняння, а також сприятиме вихованню двомовної та бікультурної особистості, готової до участі в діалозі культур. Важливість реалізації цього аспекту зумовлена також тим, що в переважній більшості випадків у процесі міжкультурного діалогу, особі доводиться розповідати про особливості власного життя, побуту тощо.

Для позначення сукупності відомостей про рідну культуру учня співробітниками відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України було запропоновано термін «*краєзнавство*» [15]. Завдання краєзнавчого блоку – **не дублювати іноземною мовою інформацію про рідну культуру**, яка, скоріш за все, й так відома учням, а відобразити ті краєзнавчі об'єкти, які є **важливими маркерами рідної культури** учнів або ж **можуть бути інформативними** для потенційних партнерів по спілкуванню. Важливо, щоб краєзнавчий блок не був автономним, а навпаки – інтегрований з соціокультурними відомостями та співвіднесений з ними тематично. Наприклад, вивчаючи тему «Спорт та спортсмени», важливо проілюструвати досягнення вітчизняних спортсменів, спортивну інфраструктуру українських міст, популярні види спорту в Україні тощо. Під час опрацювання теми «Харчування» – навести приклад традиційних повсякденних або ж святкових українських страв. Якщо в навчальній книзі, якою користуються у навчальному процесі, така інформація не представлена, за можливості вчитель може підготувати додаткові дидактичні матеріали, скористатися готовими розробками своїх колег.

Водночас вважаємо за недоцільне перенасичувати процес навчання іноземної мови матеріалами про рідну культуру учнів. Це міркування підтверджується результатами анкетування вчителів, проведеного нами на базі експериментальних майданчиків відділу навчання іноземних мов. Відповідно до отриманих даних, оптимально обсяг відомостей про рідну культуру учнів не має перевищувати 10% та повинен описувати **найбільш знакові** факти, об'єкти культури та побутові явища у межах передбаченої навчальною програмою тематики, які можна повідомити співрозмовнику-іноземцю та які можуть бути потенційно цікавими для нього, або ж сприятимуть формуванню в нього певних уявлень про іншу культуру.

Безумовно, підручник та додаткові дидактичні матеріали не в змозі охопити усі ті аспекти, які можуть стати предметом обговорення з носієм іншої мови та ментальності. Однак саме навчальні тексти, їхня проблематика, логіка та послідовність викладення думок, а також моделі взаємодії, презентовані в навчальних діалогах, є орієнтувальною основою для побудови власних висловлювань учнями. Спираючись на відповідні мовні засоби, в подальшому вони зможуть будувати власні висловлювання, долучаючи інформацію, яка відома їм з власного та навчального досвіду. Однак, логічно припустити, що повідомлення учням соціокультурної та краєзнавчої інформації не сформує в них іншомовної комунікативної між-

культурної компетентності, допоки не будуть створені умови для тренування умінь і навичок культурної рефлексії.

Важливе місце в системі навчання іноземних мов належить вправам і завданням як пріоритетним засобам досягнення цілей оволодіння змістом іншомовної освіти. Особливістю культурологічного блоку змісту навчання (як соціокультурного, так і краєзнавчого) є те, що він уміщує не просто **систему фактів** про ту чи іншу культуру, але й визначає **моделі комунікативної поведінки** та описує **систему цінностей** певної культурно організованої спільноти, а відтак впливає на **когнітивну, комунікативну та ціннісну** сферу учня. Відповідно, система вправ і завдань, зорієнтована на формування в учня соціокультурної та іншомовної міжкультурної компетентності, має логічно співвідноситися з кожною з цих сфер. Тому пропонуємо таку їх типологію:

Завдання когнітивного рівня зорієнтовані на оволодіння сукупністю систематизованих знань про культуру. Значною мірою вони пов'язані з фактичним культурологічним матеріалом, який уміщує навчальна книга, та передбачають перевірку якості оволодіння ним. Ці завдання можуть мати репродуктивну або ж ігрову та пошукову спрямованість. Також завдання цього типу орієнтують учня на пошук та представлення відомостей про рідну культуру, пояснення її особливостей. До завдань цього типу відносимо вправи на перевірку якості розуміння змісту прочитаного тексту або прослуханого аудіофрагменту; вікторини, в яких учні мають надати відповідь на запитання, що стосуються особливостей життя в тій чи іншій країні; підготовку власних презентації тощо.

Завдання комунікативного рівня передбачають продуктивне застосування культурологічних відомостей про рідну та зарубіжну країну в процесі спілкування з обов'язковим дотриманням правил мовного етикету (лінгвосоціокультурний аспект), прийнятого в міжкультурному контексті. Здебільшого це комунікативні завдання, які моделюють ситуації міжкультурної взаємодії – здебільшого між представником рідної та іншої культури, завдання на розпитування, пояснення та досягнення взаєморозуміння, медіативні завдання [14] тощо.

Завдання аксіологічного рівня ставлять за мету усвідомлення системи цінностей норм і правил різних культур. Вони зорієнтовані на задіявання вищих психічних та мисленнєвих процесів учня: уміння аналізувати та порівнювати факти, спиратися на абстрактне мислення, обґрунтовувати власну точку зору щодо проблематики тем, визначених навчальною програмою.

Когнітивні та комунікативні можливості учнів основної школи дають нам підстави стверджувати, що вони можуть виконувати завдання першого й другого типів, а також робити перші кроки у виконанні завдань третього типу. В старших класах доцільно збільшувати кількість завдань аксіологічного рівня. Це стимулюватиме розвиток як комунікативних, так і когнітивних та аналітичних здібностей учнів. Також важливо зазначити, що запропонована типологія завдань не є суворо окресленою, а відтак, окреме завдання може бути одночасно віднесене до декількох типів.

Варто пам'ятати, що успішність виконання культурологічних завдань визначається рівнем оволодіння учнями відповідними мовними та мовленнєвими засобами вираження думок, комунікативними стратегіями (запитати, уточнити, переконати тощо), основами комунікативного етикету, умінням оперувати відомими фактами, спиратися на міжпредметні зв'язки та долучати власний досвід.

У контексті досліджуваної теми маємо зазначити, що проблема формування міжкультурної компетентності є **глобальним викликом** та не обмежується Україною. Так, деякі зарубіжні дослідники діляться спостереженнями та зазначають, що **багато вчителів не усвідомлює сутності міжкультурної компетентності**, а відтак і шляхів її досягнення. Тому у своїй педагогічній діяльності вони здебільшого зосереджені на формуванні в учнів комунікативних та лінгвістичних умінь і навичок, ігноруючи міжкультурний аспект іншомовної підготовки [16]. Частково цю проблему пов'язують із тим, що міжкультурна компетентність

не є об'єктом перевірки стандартизованих тестів, а відтак, їй нерідко відводиться другорядна роль у практиці навчання та викладання. Цей факт, дає підстави окреслити ще одне завдання подальших наукових пошуків – обґрунтувати способи інтеграції міжкультурного аспекту в зміст тестових завдань.

Висновки: Можемо стверджувати, що нині в Україні моделі формування міжкультурної компетентності в учнів ще перебувають на етапі розробки їх теоретичної бази та обґрунтування механізмів її досягнення. Зокрема висловлюються міркування щодо (1) виокремлення краєзнавчого блоку в змісті навчання іноземних мов (відомостей про рідну країну та край учня), а також (2) нестереотипного представлення образу країни, мова якої вивчається: з урахуванням її культурного різноманіття, особливостей національного складу, відображення ціннісних аспектів тощо. Основними засобами реалізації міжкультурного аспекту змісту навчання визначаються текстовий матеріал навчальної книги, а також система відповідних вправ і завдань, які стимулюють не лише перевірку якості засвоєного фактичного матеріалу, але й стимулюють учнів до участі в діалозі культур.

Один із викликів, який стоїть перед вітчизняною методичною наукою, – обґрунтувати важливість міжкультурного аспекту в процесі навчання іноземної мови та інтегрувати його до змісту іншомовної комунікативної компетентності, зафіксувавши це відповідним чином у нормативних освітніх документах. При цьому вважаємо за доцільне змінити назву останньої на **міжкультурну іншомовну комунікативну компетентність**, що більш повно відображає сутність міжкультурного підходу. Водночас це завдання потребує чіткого розмежування соціокультурного та міжкультурного компонентів, які знаходяться в тісній єдності та подекуди взаємопереплітаються. Сукупність цих завдань, на нашу думку, і визначає перспективи подальших досліджень.

Попри те, що теоретичне обґрунтування проблеми потребує часу та її обговорення науковою спільнотою, наші спостереження засвідчують: міжкультурний підхід епізодично реалізується в практиці школи, оскільки в деяких лінійках підручників уже передбачено завдання, які стимулюють учнів до порівняння та осмислення культурних відмінностей, виконання завдань з міжкультурної медіації.

Використані джерела

- [1] О. С. Пасічник, «Чинники визначення змісту навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти України», Український педагогічний журнал. № 4, с. 129–140, 2020.
- [2] Н. Nostrand, «Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature», Trends in language teaching, New York: McGraw-Hill. pp. 1–25, 1966.
- [3] Е. А. Ямбург, «Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования», Журнал для администрации школ. № 6, с. 5–7, 2008.
- [4] Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Україна: Ленвіт, 2003.
- [5] Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова, 2–12 класи, Київ. Україна: Шкільний світ, 2001.
- [6] В. Г. Редько, «Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи: результати емпіричних досліджень», Проблеми сучасного підручника. Вип. 20. с. 360–372, 2018.
- [7] Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин, Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва. Россия: Издательство ИКАР, 2009.
- [8] Іноземні мови навчальна програма для загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів 1–4 класи, Київ, Україна. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua>
- [9] Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 10–11 класи. Київ, Україна. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua/>

- [10] А. Н. Пузатых, «Преподавание культуры как пятого вида языкового навыка при обучении иностранным языкам». Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании. Теория и практика. Ч. 1: Педагогика. Ижевск, Удмуртский университет, 2013, с. 28–29.
- [11] В. В. Сафонова, Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций, Воронеж, Россия: ИСТОКИ, 1996.
- [12] А. П. Садохин, «Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования», Журнал социологии и социальной антропологии. № 1, с. 125–139, 2007.
- [13] Г. В. Елизарова, Культура и обучение иностранным языкам. Санкт-Петербург, Россия: Каро, 2005.
- [14] О. С. Пасичник, «Міжкультурна медіація – переосмислення місця і ролі рідної мови у навчанні іноземних мов», Проблеми сучасного підручника. Вип. 22. с. 213–223, 2019.
- [15] О. С. Пасичник, «Дидактичне обґрунтування краєзнавчого компонента змісту навчання іноземних мов у початковій школі», Проблеми сучасного підручника, Вип. 20, с. 297–310, 2018.
- [16] E. Pérez, M. H. Gómez, and R. Serrano, «CLIL Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education», Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria, no. 11(1), pp. 82–99, 2017.

References

- [1] O. S. Pasichnyk, «Factors to Determine Content of Foreign Language Learning in Secondary School of Ukraine», Ukrainykyi pedahohichnyi zhurnal. № 4, s. 129–140, 2020. (in Ukrainian)
- [2] H. Nostrand, «Describing and teaching the sociocultural context of a foreign language and literature», Trends in language teaching, New York: McGraw-Hill. pp. 1–25, 1966. (in English).
- [3] E. A. Yamburg, «Harmonization of Paradigms in Pedagogy – Strategy of Education Development», Journal for School Administration. № 6, s. 5–7, 2008. (in Russian)
- [4] Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Kyiv. Ukraine: Lenvit, 2003. 261 s. (in Ukrainian)
- [5] Educational Program for Secondary School. English, 2–12 Grades, Kyiv. Ukraine: Shkilnyi Svit, 2001. (in Ukrainian)
- [6] V. H. Redko, «Means for Forming Foreign Communicative Competence of Primary School Pupils: Results of Empirical Studies», Problems of School Textbook. Vyp. 20. s. 360–372, 2018. (in Ukrainian)
- [7] E. G. Azimov, A. N. Shchukin, New Dictionary of Methodological Terms (Theory and Practice of Foreign Language Learning). Moscow. Russia: IKAR Publishing House, 2009. (in Russian)
- [8] Foreign language. Educational Program for Secondary School and School with Immersed Language Learning. 1–4 Grades, Kyiv, Ukraine. [Electronic resource]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua> (in Ukrainian)
- [9] Educational Program in Foreign Languages for Secondary School and School with Immersed Language Learning, 10–11 Grades. Kyiv, Ukraine. [Electronic resource]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/> (in Ukrainian)
- [10] N. Puzatykh, «Teaching Culture as a Fifth Dimension of Language Skill in the Process of Foreign Language Learning». Didactics of Intercultural Communication in Foreign Language Learning. Theory and Practice. Part. 1: Pedagogy. Izhevsk, Udmurt University, 2013, s. 28–29. (in Russian)
- [11] V. V. Safonova, Foreign Language Learning in the Context of Dialogue of Cultures and Civilizations, Voronezh, Russia: ISTOKI, 1996. (in Russian)
- [12] A. P. Sadohin, «Intercultural Competence: Notion, Structure, Ways of Forming», Journal of Sociology and Social Atropology. № 1, s. 125–139, 2007. (in Russian)
- [13] G. V. Elizarova, Culture and Foreign Language Acquisition. St. Petersburg, Russia: Karo, 2005. (in Russian)
- [14] O. S. Pasichnyk, «Intercultural Mediation – Reassessment of Student's First Language Role in the Process of Foreign Language Learning», Problems of School Textbook. Vyp. 22. s. 213–223, 2019. (in Ukrainian)
- [15] O. S. Pasichnyk, «Developing Primary school Student's 'National Culture Awareness' in the Content of Foreign Language Learning – Didactic Outline», Problems of School Textbook, Vyp. 20, s. 297–310, 2018. (in Ukrainian)
- [16] E. Pérez, M. H. Gómez, and R. Serrano, «CLIL Teachers' Perceptions of Intercultural Competence in Primary Education», Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria, no. 11(1), pp. 82–99, 2017.

Oleksandr Pasichnyk, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Senior Research Fellow at the Department of Foreign Language Teaching of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

DIDACTIC OUTLINE OF INTERCULTURAL COMPETENCE AS AN INTEGRAL COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES

The author provides a thorough analysis of communicative competence in foreign languages from the perspective of its “cultural potential”. According to the generally accepted standards, sociocultural component of communicative competence is aimed at shaping students’ cultural awareness by providing versatile information on the country where the target language is spoken. While some methodologists insist that getting acquainted with norms and traditions of other countries fosters better understanding of student’s own country, we consider this approach as faulty. Exposing students to norms and values of communities where target language is spoken will help them better understand native speakers’ way of life and avoid possible mistakes while communicating with them, but has minimal effect on students’ perception of their native culture or shaping their intercultural awareness.

Intercultural competence is considered as an ability of a person to realize differences and similarities between cultures in various dimensions, primarily between students’ native culture and that of a country whose language is being learned. Besides, students have to understand that every culture comprises numerous subcultures (i.e., youth culture, culture of immigrant communities, etc.). In order to achieve real ‘intercultural competence’ it is deemed necessary to provide topics and situations where two (or more) cultures encounter, thus making students notice their typical features and compare them in learning context.

Taking into consideration that language education is aimed at shaping students’ communicative skills, within framework of intercultural approach it is deemed necessary to encourage students provide various information on their native country, solve typical communicative situations where two cultures are involved, develop their mediation skills. Besides, it is recommended to develop tolerant attitude to values and beliefs of other cultures if they are different or misunderstandings are possible.

In order to make intercultural component a valid element of school education it should be integrated and detailed in school curriculum.

Key words: equality of cultures; students’ native culture; dialogue of cultures; intercultural awareness; sociocultural competence.



Олександр Писміченко – старший викладач, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

Коло наукових інтересів: методики викладання декоративно-прикладного мистецтва; концептуальні принципи розвитку та формування художньо-образного мислення.

✉ pismechenko.aleksandr@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8697-7204>



Зінаїда Борисюк –

старший викладач, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна.

Коло наукових інтересів: сучасні методики викладання академічних дисциплін; принципи розвитку художньо-образного мислення.

✉ Z.Borisyuk@Bigmir.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2356-5480>

УДК 371.32

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-45-50>

МОБІЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

(на основі створення мінігобелену та пластики малих форм)

У статті постулюється думка, що кожне дослідження, присвячене художньо-образному мисленню студентів актуальне, адже існує потреба у педагогах-художниках нової формації, здатних мислити образно-творчо, постійно шукати нові ідеї до вирішення творчих завдань, що передбачає і сам творчий процес пошуку, і його результат. Обумовлюється, що для того, щоб спонукати студентів до концептуально-емоційного проникнення в образ, на відміну від одновимірного засвоєння мистецьких дисциплін, необхідно задіяти «герменевтичний підхід», що сприяє активізації художньо-образного мислення студентів, спонукає до художньої рефлексії, провокує художню свідомість на багатовимірне творче осмислення та переосмислення творів мистецтва. Обґрунтований «герменевтичний підхід» охоплює соціокультурний образний простір; семіотично-образний простір (мова, текст, на основі яких здійснюються принципи творчої комунікації); знаково-образно-символічний простір (уся творча діяльність символічна, заснована на образно-символічній свідомості). Зміст мобільно-розвивальних засобів навчання для формування художньо-образного мислення студентів розглянуто в інтегративному контексті – як спорідненість

різних елементів розкриття багатоаспектності відображення розмаїтою «образною мовою» ліній, барв, що сприймаються за допомогою зору, слуху та інших органів чуття.

Ключові слова: мобільно-розвивальні засоби, образ, художній образ, художньо-образне мислення.

Постановка проблеми. У сучасному освітньому просторі достатньо актуальною є проблема пошуку нових методів та засобів навчання студентів художньо-педагогічних факультетів, що розвивають та формують їх художньо-образне мислення. Окреслена проблема не стає запереченням традиційних методів та засобів предметного навчання і воно залишається необхідним у контексті специфічних властивостей кожного із видів мистецтв та відповідних йому засобів художньо-образної виразності, але постає необхідним впровадження та використання тих концептуально-інтегративних зав'язків, що узагальнюють елементи різної художньо-образної інформації, об'єднують та систематизують їх у просторі мобільно-розвивальних засобів навчання.

Тому існує необхідність виявлення значимих чинників формування образного уявлення студентів на засадах мобільно-розвивальних засобів, що пов'язано саме із обмеженістю їх художньо-образного мислення, вузькістю образно-асоціативного уявлення, неповним розумінням образно-стильових особливостей творів мистецтва, а також нездатності оцінки їх стилістичної художньо-образної домінанти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми художньо-образного мислення та методів, засобів його формування у студентів викликають необхідність звернення до різноманітних досліджень, що сприяють окресленню необхідних мобільно-розвивальних засобів. Звертаємо увагу на наступні положення в дослідженнях К. Юнга, що «міфологія культури – це система особливих семантичних шифрів, а художнє розгортання праобразу є в певному сенсі його переклад на мову сучасності» [1, с. 63]; усвідомлення ролі знаків в житті людини розкриті у дослідженнях Р. Барта, Ч. С. Пірса, Ф. де Сосюра, Ч. В. Моріса та інших науковців, у працях яких ідеться про особливості функціонування знаків у суспільстві; «раціоналізації» творчості кубізму, наближення образу до знаку присвячені аналітичні розмірковування Дж. Бачеларда, Х. Гріса, Ж. Брака, П. Пікассо, Р. Розенблум [2, с. 113]; семіотичний аналіз особливостей функціонування культурних кодів – знаків знаходимо у працях Г. Г. Анеліна, Дж. Ділі [3, с. 83], С. М. Зенкіна, Г. Г. Косікова, А. Карася, Б. Ломова [4, с. 167], О. О. Потєбні [5, с. 68], В. П. Руднева, М. В. Тростникова, А. В. Чантурії та інших. Окремих питань теорії і практики становлення креативної особистості, її основних рис, стилю мислення, діяльності стосуються дослідження Ю. Азарова, Ю. Бабанського, Б. Бриліна, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кан-Калика, С. Сисоевої, М. Сметанського, Г. Тарасенко, Н. Тверезовської та інших.

Названі дослідження дають змогу стверджувати, що художній образ – є кодом, семантичним шифром, певною знаковою формою, і як наслідок – метою креативного навчання, елементом формування та розвитку образного мислення студентів на засадах уявлення та розуміння «знакової» форми творів, де знак фактично виступає мобільно-розвивальним засобом.

Незважаючи на наявні дослідження засад образного мислення у студентів залишаються невивченими мобільно-розвивальні засоби в конкретних проєкціях як моделях навчання.

Метою статті є розкриття концептуальних засад образного уявлення, виявлення та окреслення суттєвих характеристик мобільно-розвивальних засобів формування художньо-образного мислення студентів ХГФ.

Художній образ відображає не тільки об'єкти, предмети уваги, але і суб'єктивний світ творця. Якщо ж образ відображає «дійсність зовнішню і дійсність внутрішню» – внутрішній світ художника, який також є реальністю, то можливим видається проєктування концептуальних засад процесу формування художньо-образного мислення, адже мистецтво «мовою» образів, виражає дійсність мобільно і переосмислено.

Методологія дослідження. Якщо надіндивідуальним механізмом, «макрокодом», що містить у собі й інтегрує безліч кодів, є культура, то можливо виявити суттєве: культура несе в собі «таємну мову семантичних полів»; для інших образ можливий за умови його матеріалізації

через «кодування» і подальше розкодування іншим суб'єктом» (О. О. Потебня) [5, с. 68]; у нашій концептуальній методології комунікаційно-образний текст безпосередньо структурований «семіотичною павутиною» (Дж. Ділі) [3, с. 83]. Наш методологічний підхід охоплює: соціокультурний образний простір; семіотично-образний простір (мова, текст, на основі яких здійснюються принципи творчої комунікації); знаково-образно – символічний простір (уся творча діяльність символічна, заснована на образно-символічній свідомості).

Виклад основного матеріалу. Відповідно до ідеї нашого дослідження, оперативними поняттями наукового пошуку є: мобільно-розвивальні засоби, образ, художній образ, художньо-образне мислення.

Зміст мобільно-розвивальних засобів навчання розглядаємо в інтегративному контексті – як спорідненість різних елементів розкриття багатоаспектності відображення розмаїтою «художньо-образною мовою» – ліній, барв, які сприймаються за допомогою зору, слуху та інших органів чуття.

Для інтеграції образних уявлень як мобільно-розвивальних засобів, важливим є звернення до образно-комплексних понять на основі таких образно-мислевих форм: світоглядна форма інтеграції відбувається завдяки об'єднанню різних форм художніх образів на засадах уявлення про цілісність їх форми; творчо-діяльнісна форма надає можливість об'єднувати різні підходи та способи художньо-творчої діяльності для створення образів мистецтва; концептуальна форма є базовою об'єднання таких світоглядних мистецько-теоретичних і практичних елементів, які вплинуть на вибір у процесі знаходження та створення художнього образу. Ці форми інтеграції є визначальними для формування образно-комплексних понять про засоби художньо-образної виразності та художньої мови.

Ідеї постмодернізму, постпостмодернізму та фактично неомодернізму в соціокультурному просторі трактують художній образ як знак. При цьому, форма залежить від стилевих ознак, культурних традицій та інтелектуального горизонту епохи, які дещо обмежують її потенціал, але головне, що завжди форма впорядковує змістові та ідейні задуми в органічно цілісні єдності. У мистецтві форма є не тільки способом перетворення реального одиничного в художньо узагальнений символ, але форма – художній образ, виступає, перш за все, способом існування твору.

Художній образ являє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного, логічного і чуттєвого, абстрактного і конкретного, загального та індивідуального, необхідного і випадкового, частини і цілого, змісту і форми. Завдяки злиттю у творчому процесі цих протилежностей в єдиний цілісний художній образ творець отримує можливість створення яскравого, емоційного твору. Художній образ формується від об'єктивного до суб'єктивного та надає велику можливість для варіацій художніх рішень. Художній образ в інтер'єрі має багато складових. Художній образ передається через асоціативне сприйняття. Простіше кажучи, художник зображує не реальні предмети, які повинні викликати у глядача певні почуття та асоціації, а власні відчуття, доносить їх до глядача без посередництва образів реалістичного світу. Художній образ є такою конструкцією, саме створення, осягнення і «осмислення» якої вимагає поряд з чуттєво-емоційним, раціонального як дійсно цілісного, в якому долається «дуалізм» цих компонентів. Через образ і в образі, виявляються творчі здібності в контексті культури, а образ знаходиться там, де є людина і культура. Художній образ у такому контексті є синтезуючою і об'єднуючою ланкою співвідношення об'єкта і суб'єкта відображення за властивими мистецтву перетвореннями та узагальненнями. Звертаємо увагу, що формування образу неможливе без знаку, а формування структури художнього образу на такій підставі передбачає раціональне «переосмислення» матеріалу, де спостерігається особлива чутливість до тонких «цінностей», «нюансів» і «диссонансів». [6, с. 67],

Усі дослідження, що виявляють певні характеристики образу, його пізнавальний ресурс і потенціал, розкривають: зміст поняття «гносеологічний образ» (пізнавальний образ); образно-стилістична компетентність охоплює мотиваційну, перцептивну, когнітивну, творчо-діяльнісну й рефлексивну сфери структури особистості; метафори, образи, аналогії функціонують так, що їх

можна об'єднати в узагальнені структури схематизації досвіду – стиль; образне ж мислення, як характеристика людини, визначає її як соціальну і когнітивну істоту одночасно.

Отже, художньо-образне мислення формується у просторі культури, а міфологія культури є системою особливих семантичних шифрів, знання яких засвідчує належність до певного роду/народу. Адже, «виникаючи в лоні міфу, архаїчні образи світовідчуття, архетипи людської свідомості постійно з'являються в історії людського мислення. Завдяки цьому кожен крок вперед завжди пов'язаний з опорою на досвід минулого, актуалізацією нереалізованого; існує таємниця впливу мистецтва. Творчий процес, наскільки взагалі можливо простежити його, складається з несвідомого одухотворення архетипу, з його розгортання і пластичного оформлення аж до завершеності твору мистецтва. Художнє розгортання праобразу є в певному сенсі його переклад на мову сучасності, після чого кожен отримує можливість, так би мовити, знову знайти доступ до глибоких джерел життя, які інакше залишилися б для нього за сімома замками», – як зазначає К. Юнг [1, с. 63].

У нашій концептуальній методології, комунікаційний текст безпосередньо структурований «семіотичною павутиною». Розвиваючи ідею «семіотичної павутини» – патерна знаків, у якій знаходяться, живуть та взаємодіють суб'єкти, Дж. Ділі зазначає, що так відбуваються усі форми комунікації – спілкування, діалогу [3, с. 91].

У постпостмодерністської соціокультурної реальності проступають тенденції трансформації семіотичного простору, формуючого символічні форми через появу нових знаків.

До мобільно-розвивальних засобів формування художньо-образного мислення студентів художньо-педагогічних факультетів відносимо мінігобелен та пластику малих форм.

Посутніми характеристиками пластики малих форм є: мала пластика, що може тиражуватися промислово для зразків прикладного мистецтва і є невластивим станковій скульптурі; малі форми розвиваються за двома напрямками – як мистецтво масових речей і як мистецтво неповторних, одиничних творів, останнім притаманні інтимність, камерність, а обмеженість розмірів зовсім не означає обмеженості сюжетів; взаємовідносин мас і фактур. Пластичні рішення, коли увага, з одного боку, вільно обтікає зовнішні контури роботи, з іншого чіпляється за пастки пустот і провіттів між обсягами, породжує складну «гру», притягаючи і «гіпнотизують» глядача [7, с. 51].

Одними із важливих характеристик пластики малих форм є її спорідненість із своїм автором – митцем, а саме: для художників мала пластика приваблива широкими можливостями імпровізації й експерименту; емоційний вплив твору багато в чому залежить від того, чи збережена творча манера художника, його ліплення, дотик його руки до глини при формуванні та відпливу речі. Не можна створити однозначний образ (може бути зображенням і плоскої фігури), у таких випадках варто звертатися до іконічних стереотипів та інших складових суб'єктивного досвіду, але навіть при вказівці на розміри та об'єми фігури відсутність «глибших» відчуттів призводить до неправильного трактування.

Виходячи із теорії та практики навчання, зважаючи на методичні розробки теми «Мінігобелен», констатуємо: інтеграції з різними видами мистецтва не розмивають виду і жанрову специфіку мінігобелену, збагачують розуміння про необхідність звернення до кожного із них, виявляють взаємовплив видів мистецтва, стверджують існування та самостійний статус мінігобелену. Тому зміст процесу навчання в інтегративному контексті виявляє: спорідненість різних елементів для розкриття багатоаспектності відображення образу студентами «мовою» ліній, барв; заняття мінігобеленом припускають наявність суми відомостей з різних галузей мистецтва: володіти основними способами зображення на аркуші за законами композиції, зрозуміти значення кольору як засобу вираження певного способу, настрою тощо; заняття гобеленом сприяють напрацюванню таких якостей, як працьовитість, уміння аналізувати, самостійно мислити – усе це особливо важливо для формування творчої особистості; заняття гобеленом визначають аналітичний характер діяльності, формують здатність нестандартного – творчого мислення; демонструють, що у кожного студента є своя певна тема і кожен трактує її по-своєму; використання мінімуму засобів при максимальній виразності долучає студентів до цілісного бачення форм, створених ними, а фактично обумовлює створення образу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Важливо зазначити, що через образ і в образі виявляються творчі здібності, а образ єднає людину і культуру, художній образ у такому контексті є синтезуючою і об'єднуючою ланкою співвідношення об'єкта і суб'єкта відображення за властивими мистецтву перетвореннями та узагальненнями; у нашому випадку – мистецтву мінігобелену та пластики малих форм, що окреслює художньо – образні принципи.

На прикладі мінігобелену та пластики малих форм як мобільно-розвивальних засобів художньо-образного мислення студентів художньо-педагогічних факультетів, звертаємося до характеристики моделі образного мислення: форми образності свідомості впливають на процеси осмислення і на всіх етапах образне мислення оперує трьома формами: фреймом, «сценою» з базовими умовами для виникнення образів і понять; уявленням як стійким зв'язком образів і понять; метафорою, що формує цілісний образ предмета за допомогою перенесення властивостей іншого предмета.

Отже, у навчанні мистецтву задіяне образне мислення як активний процес синтезу понять і образів, обумовлений зв'язком абстрактного мислення і ментальної репрезентації чуттєвого досвіду у свідомості студента, і який впливає з опори на метафоричний спосіб об'єктивації результатів пізнання, а метафора, будучи одним з ключових інструментів образного мислення, дозволяє студентів з'єднувати в пізнанні понятійну схему і образну композицію. Мистецтву властиве символічне зображення так званого умовного образу, який демонструє творчу ідею – задум, але символ постає тут у вигляді знака.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у знаходженні методів навчання із констатацією того, що творчо «вибудований» метод навчання студентів художньо-педагогічних факультетів ефективний при одночасному вдосконаленні їх практичних умінь «розв'язувати» художньо-образно завдання, що вимагають уявного відтворення, створення і трансформації просторових образів, у тому числі йдеться про вирішення завдань на «уявні» творчо перевтілені образні побудови, знаходити різні способи вирішення образно-стереометричних завдань, а також завдань, які сприяють розвитку образно-стереометричного уявлення у студентів.

Використані джерела

- [1] К. Г. Юнг, Человек и его символы, Москва, 1997.
- [2] G. Bachelard, Le nouvel esprit scientifique, Paris, 1963.
- [3] Дж. Ділі, Основи семіотики. Львів. 2000.
- [4] Б. Ф. Ломов, Методологические и теоретические проблемы психологи, Москва, 1984.
- [5] А. А. Потебня, Слово и миф, Москва, 1989.
- [6] В. И. Ворников, Природа гносеологического образа в науке, Saarbrücken, 2014.
- [7] Г. М. Падалка, Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання, мистецьких дисциплін), Київ, 2008.
- [8] З. Фрейд, Художник и фантазирование. Москва.
- [9] Н. А. Банфи, Философия искусства, Москва, 1989.
- [10] Г. А. Голицын, «Образ как концентратор информации», Вопросы философии, 2000.
- [11] Е. С. Кубрякова, Язык и знание, Москва, 2004.
- [12] Л. Г. Медведев, Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку, Москва, 1984.
- [13] М. І. Стась, Методичні рекомендації з формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва, Черкаси, 2007.
- [14] Б. Т. Юсов, «Принципи побудови інтегрованих поліхудожніх програм з образотворчого мистецтва», Мистецтво і освіта, № 3, 2001.

References

- [1] K. G. Jung, Chelovek i ego simvolny, Moskva, 1997 (in Russian).
- [2] G. Bachelard, The new scientific spirit, Paris, 1963. (in French).

- [3] Dzh. Dili, *Osnovy semiotyky*. L`viv. 2000. . (in Ukrainian).
- [4] B. F. Lomov, *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologi*, Moskva, 1984. (in Russian).
- [5] A. A. Potebnja, *Slovo i mif*, Moskva, 1989. (in Russian).
- [6] V. I. Vornikov, *Priroda gnoseologicheskogo obraza v nauke*, Saarbruken, 2014. (in Russian).
- [7] G. M. Padalka, *Pedagogika mystecztva (Teoriya i metodyka vykladannya, mystecz`kyx dyscyplin)*, Kyiv, 2008. (in Ukrainian).
- [8] Z. Frejd, *Hudozhnik i fantazirovanie*. Moskva. (in Russian).
- [9] N. A. Banfi, *Filosofija iskusstva*, Moskva, 1989. (in Russian).
- [10] G. A. Golicyn, «*Obraz kak koncentrator informacii*», *Voprosy filosofii*, 2000. (in Russian).
- [11] E. S. Kubrjakova, *Jazyk i znanie*, Moskva, 2004. (in Russian).
- [12] L. G. Medvedev, *Formirovanie graficheskogo hudozhestvennogo obraza na zanjatijah po risunku*, Moskva, 1984. (in Russian).
- [13] M. I. Stas`, *Metodychni rekomendaciyi z formuvannya tvorchyx zdibnostej majbutnix uchyteliv obrazotvorchogo mystecztva*, Cherkasy, 2007. (in Ukrainian).
- [14] B. T. Yusov, «*Pryncypy pobudovy integrovanyx polixudozhnix program z obrazotvorchogo mystecztva*», *Mystecztvo i osvita*, № 3, 2001. (in Ukrainian).

Oleksandr Pismichenko, Senior Lecturer, State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky”, Odessa, Ukraine.

Zinaida Borysyuk, Senior Lecturer, State Institution “South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky”, Odessa, Ukraine.

MOBILE – DEVELOPMENTAL MEANS OF FORMATION OF ARTISTIC AND FIGURATIVE THINKING IN AGF STUDENTS

The article authors believe that every study on artistic-figurative thinking of students is relevant, as there is a need for teachers-artists of a new formation, able to think figuratively and creatively, constantly looking for new ideas to solve creative problems, which demonstrates the creative search process and its result.

It is stipulated that in order to motivate students to conceptual-emotional penetration into the image, in contrast to the one-dimensional assimilation of artistic disciplines, it is necessary to use a “hermeneutic approach” that stimulates artistic and figurative thinking of students, encourages artistic reflection consciousness for multidimensional creative comprehension and rethinking of works of art. Attention is drawn to the fact that the presented and substantiated “hermeneutic approach” covers the following: socio-cultural figurative space; semiotic-figurative space (language, text, on the basis of which the principles of creative communication are carried out); trinary sign-figurative-symbolic space (all creative activity is symbolic, based on figurative-symbolic consciousness).

In the context of identifying the origins of artistic-figurative representation, highlights the fact that the formation of the image is impossible without a sign, and the formation of the structure of the artistic image on this basis involves a rational “rethinking” of the material. The method of teaching students of art and graphic faculties is effective while improving their practical skills to “solve” artistic and figurative tasks that require imaginary reproduction, creation and transformation of spatial images, including solving problems on “imaginary” creatively embodied figurative constructions, to find different ways of solving image-stereometric problems, as well as problems that contribute to the development of image-stereometric representation in students.

It is emphasized that the content of mobile-developmental teaching aids for the formation of artistic-figurative thinking of students should be considered in an integrative context – as the relationship of different elements of disclosure of multifaceted reflection of various “figurative language” lines, colors perceived by sight, hearing and other senses.

Key words: mobile-developmental means, image, artistic image, artistic-figurative thinking.



Людмила Усик – кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Черкаського державного технологічного університету, м. Черкаси, Україна.

Коло наукових інтересів: викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, методика викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для студентів нефілологічних спеціальностей, актуальні питання порівняльно-історичного та типологічного мовознавства, когнітивна лінгвістика та когнітивно-ономасіологічні дослідження.

✉ luda.usyk@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-3306-2641>

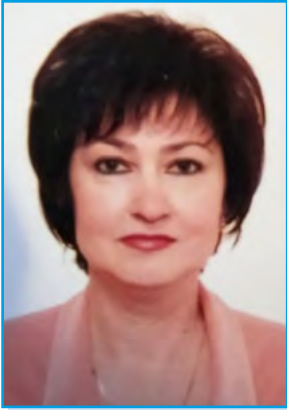
Вікторія Чорна –

старший викладач кафедри мовних дисциплін Харківського національного аграрного університету імені В. В. Докучаєва, м. Харків, Україна.

Коло наукових інтересів: методика викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей, викладання зарубіжної літератури в середній школі, поетика сучасного англomовного історичного детективу, інтермедіальний та інтертекстуальний простір сучасного англо-американського ретродетективу.

✉ viktoriachornaya9@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-7288-9043>



Олена Петухова – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки, іноземної та української філології Харківської державної академії дизайну і мистецтв, м. Харків, Україна.

Коло наукових інтересів: психологічні, педагогічні та організаційні аспекти розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів ВНЗ у навчальному процесі, викладання іноземної мови, використання хмарних сервісів у викладанні іноземної мови, міждисциплінарні методики для розвитку креативності студентів ВНЗ мистецького профілю, технології дизайн-мислення в області вищої освіти, міждисциплінарні методики для розвитку креативності студентів ВНЗ мистецького профілю, проблеми педагогіки вищої школи.

✉ eip019680@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-2368-3177>

УДК 378.016:811.111]:005.336.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-51-57>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті досліджено іншомовну професійну компетентність студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. Розглянуто вітчизняний та європейський досвід діагностики іншомовної професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської

мови за професійним спрямуванням. Детально проаналізовано професійну компетентність студентів. Важливим є оцінювання рівня професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. Висвітлено теоретичні та методологічні аспекти діагностики іншомовної професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: діагностика, іншомовна професійна компетентність, процес вивчення англійської мови, професійне спрямування.

Постановка проблеми. Сьогодні, у трансформаційному суспільстві, студенти здобувають професію в умовах постійних відкриттів, нових очікувань, зміни пріоритетів розвитку всіх сфер культурного та соціально-економічного життя. Орієнтація на приєднання країни до європейського співтовариства передбачає певні вимоги до фахівців усіх галузей, однією з таких вимог є вільне володіння іноземними мовами. Розширення контактів міжнародної співпраці, залучення іноземних інвестицій, створення нових спільних підприємств тощо потребує модернізації сучасної освіти, перш за все, упровадження в освітню парадигму підходу професійної компетентності, який забезпечить студентів теоретичними знаннями, практичними навичками, особистим та професійним розвитком. Сьогодні володіння іноземною мовою на професійному рівні, вміння спілкуватися у бізнесі та науці є передумовою успішного кар'єрного зростання випускників.

Аналіз останніх публікацій за проблематикою. Проблеми сутності базових компетенцій, їх формування у майбутніх фахівців вивчала плеяда вчених. Н. Гончарова розглядала професійну компетентність учителя у системі навчання STEM, Д. Демченко досліджував формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці, В. Доній – проблеми сутності основних компетентностей, їх формування у майбутніх фахівців, Ю. Смелянов вивчав зміст комунікативної компетентності. В. Байденко, О. Зеєр, Н. Кузьміна – аналізували зміст поняття «професійна компетентність»: В. Байденко виокремив поняття «компетентності» й «компетенції», «компетентнісного підходу», «професійної компетентності»; О. Зеєр аналізує співвідношення «компетентності» й «компетенції»; Н. Кузьміна розглядає компетентність як сукупність психологічних знань, умінь, навичок, необхідних для успішного навчання і розвитку особистості. Висвітлення проблем професійно орієнтованого викладання іноземних мов знайшло відображення у працях зарубіжних учених. Е. Брюстер вважає, що набуття життєво важливої компетентності є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього педагога. Х. Гедерер розглядає формування професійної іншомовної компетентності. Окремі аспекти професійно орієнтованого навчання розглядаються вітчизняними вченими: Л. Кнодель висвітлює інновації у формуванні іншомовної компетентності, О. Коваленко – сутність і компоненти професійної компетентності вчителя української мови та літератури, О. Кузнєцова – значення педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Однак, незважаючи на велику кількість наукових праць з теоретичних та практичних аспектів діагностики іншомовної професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, деякі важливі аспекти залишаються невирішеними, а саме: визначення поняття «іншомовної професійної компетентності» залишається суперечливим.

Вищезазначені наукові роботи є фундаментальною науковою основою для діагностики іншомовної професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням. Однак низка проблем, пов'язаних з розробкою та впровадженням іншомовної професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, залишається не повністю вирішеною, тому існує потреба у детальному їх вивченні. Саме важливість та значимість цих питань призвели до вибору теми, постановки цілей та завдань дослідження.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз та емпіричне дослідження іншомовної професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

Для досягнення мети дослідження необхідно вирішити наступні завдання:

- дослідити іншомовну професійну компетентність студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням;

- розглянути вітчизняний та європейський досвід діагностики іншомовної професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням;
- детально проаналізувати професійну компетентність студентів;
- здійснити оцінювання рівня професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства загалом і освіти зокрема компетентність особистості надзвичайно актуальна і важлива у самореалізації особистості. Використання терміна *компетентність* на державному рівні, а також його закріплення в офіційних документах свідчить, що процес формування та розвитку компетентностей тих, хто навчається, є пріоритетним для функціонування системи освіти.

Терміни *компетентність* та *компетентні* походять від слова *компетентний*, що означає здатність щось робити або вирішувати відповідно до своїх знань чи повноважень. Компетентність визначається як здатність робити щось якісно або ефективно [7]; це сфера взаємозв'язку, яка існує між знаннями та діями в людській практиці. Компетентність – це набуті якості особистості та мінімальний досвід у певній галузі [4].

Сучасний фахівець – це продукт самотворення, суб'єктивного бажання особистості вчитися, самостійного набуття знань, свідомої орієнтації на самоконтроль, саморозвиток та активність у всіх сферах. Усе це – результат академічної компетентності студента, набутої під час навчання у вищому навчальному закладі, адже саме там виявляються його здібності та здатність до навчання. Однією зі складових академічної компетентності студентів немовних спеціальностей є знання іноземних мов, що дозволяє студенту працювати з різними освітніми та науковими джерелами, довідниками, професійною інформацією тощо; вести ділове листування, ефективно працювати з комп'ютером, знаходити інформацію в мережі інтернет, бібліотеках закордонних університетів, базах даних наукових праць, робити презентації в режимі Power Point, спілкуватися з колегами з-за кордону, отримувати нові знання завдяки знанню іноземної мови тощо.

Знання іноземних мов відіграє значну роль у формуванні професійної компетентності випускників немовних спеціальностей. Однак слід мати на увазі, що професійна компетентність не є сталою цінністю: вона постійно змінюється під впливом зовнішніх факторів, науково-технічного прогресу тощо. Не існує встановленого переліку компетенцій, оскільки кожна професія має унікальний набір здібностей, властивих лише їй, без оволодіння якими процес адаптації та подальше професійне виконання своїх обов'язків може спричинити значні проблеми [3, с. 24].

Наративна характеристика сфери професійної діяльності фахівця дозволяє виділити такі професійні компетенції:

- предметна компетентність (комплекс загальнотеоретичної підготовки та виробничої практики);
- комунікативна компетентність (професійно орієнтована).

Вивчення іноземних мов на основі професійної орієнтації сприяє формуванню навичок майбутнього спеціаліста реалізовуватись у спілкуванні, налагоджувати ділові контакти, вивчати іноземні джерела, аналізувати сучасні наукові досягнення, вдосконалювати навички та представляти ідеї професійній спільноті. Професійна комунікативна компетентність розвиває такі професійні якості, як самостійність, самоконтроль, відповідальність, творче мислення, професіоналізм.

Професійно орієнтоване викладання іноземної мови передбачає вивчення іноземної мови студентами в сучасному контексті особливостей майбутньої професії. Звичайно, такий підхід повинен враховувати особисті якості студентів. Уміле поєднання професійних та мовних знань та навичок допоможе випускникам нелінгвістичних спеціальностей досягти рівня іноземної мови професійно орієнтованої комунікативної компетентності, що дозволить їм використовувати іноземну мову у професійній діяльності на рівні міжнародних стандартів.

Враховуючи високі вимоги до випускників немовних спеціальностей з точки зору професійних та практичних знань іноземних мов, актуальними стають питання розробки організаційно-педагогічних механізмів навчання студентів іноземних мов для подальшого його використання з професійною метою.

Загальнотеоретичні знання, отримані студентами під час навчання у вищому навчальному закладі, будуть ефективними та значними у поєднанні з професійною практикою. Тому в процесі навчання необхідно реалізовувати завдання та завдання навчальної дисципліни, враховувати інтереси та мотивацію студентів. Викладач повинен підбирати навчальний матеріал таким чином, щоб його професійна специфіка та мовна компетентність студентів працювали для задоволення майбутніх професійних потреб. Усебічне засвоєння загальних та професійних (спрямованих на практичну професійну діяльність) компонентів сприятиме повноцінному та успішному здійсненню завдань та цілей [4, с. 21].

Професійна спрямованість діяльності вимагає інтеграції дисципліни «Іноземна мова» з профільними дисциплінами; це ставить перед учителем іноземної мови завдання навчити майбутнього спеціаліста на основі міждисциплінарних зв'язків користуватися іноземною мовою як засобом систематичного поповнення своїх професійних знань та як способом розвитку професійних навичок; передбачає використання форм і методів навчання, що забезпечують формування необхідних професійних навичок майбутнього фахівця. Однією з головних умов викладання професійної іноземної мови є взаємодія викладачів мовної та профільної кафедр на всіх етапах навчання, включаючи спільне навчання.

Комунікативна компетентність насамперед передбачає набуття лексичної компетентності, без якої неможливе повноцінне спілкування. Викладачі вищих навчальних закладів, науковці, методисти вивчають роль лексичних механізмів у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності, розробляють типи вправ та складають словники-мінімуми професійної лексики. Однак ефективне вирішення цієї проблеми можливе лише за умови постійного вдосконалення такої роботи, пошуку та упровадження нових методів навчання студентів немовним спеціальностям професійного лексичного матеріалу.

Аналіз проблеми визначення етапів формування іншомовної лексичної компетентності базується на позиції, що процес оволодіння іншомовною лексикою починається з набуття знань про лексику та формування початкових (лексичних) навичок і закінчується розвитком вторинних (мовленнєвих) навичок [2]. Ю. Пассов [5] виділяє такі етапи набуття лексичних навичок: спочатку формуються навички роботи з лексичним матеріалом, потім відбувається етап вдосконалення навичок і лише після цього – етап розвитку навичок оперування лексичними одиницями у мовленнєвій діяльності.

Одним із організаційно-педагогічних факторів, який спонукає студентів до професійної діяльності та позитивно впливає на бажання вільно володіти іноземною мовою, є моделювання професійно орієнтованих ситуацій. Такий підхід передбачає вибір продуктивних методів організації навчально-виховного процесу з урахуванням особистих якостей учнів, їх інтересів та планів на майбутнє.

Професійне викладання іноземної мови передбачає такі елементи:

1. Набуття загальнотеоретичних мовних знань та навичок у процесі засвоєння змісту розділів «Фонетика», «Граматика», «Лексикологія», «Стилістика», «Професійна термінологія» та інших, що сприяє подальшому розвитку читання, письма, слухання, мовленнєвих навичок.

2. Набуття комунікативних умінь та навичок відповідно до видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо) на основі загальної та професійної лексики. Як монологічне, так і діалогічне мовлення розвивають такі якості, як здатність обмінюватися професійною інформацією, представляти свої ідеї, відстоювати власну думку тощо. Прослуховування професійних навичок допомагає подолати страх безпосереднього спілкування з іноземними експертами, зрозуміти на слух суть висловлювань, швидше адаптуватися до сприйняття реальної ситуації. Професійно орієнтоване навчання-читання формує відповідні навички ознайомлення як із загальними текстами, так і з професійною літературою. Нарешті, навчання письму є одним з найважливіших структурних елементів комунікативної компетентності, розвиває здатність до професійного ділового листування, професійного художнього перекладу фахової літератури, професійного ведення ділової документації.

Т. Вахрушева наголошує на необхідності використання у цьому процесі активних методів навчання, оскільки це передбачає не викладання готових знань та їх відтворення, а самостійне засвоєння студентами матеріалу в процесі активної пізнавальної діяльності. Дослідниця вважає, що активні методи навчання – це навчальна діяльність. Саме в активній діяльності, спрямованій викладачем, студенти здобувають необхідні знання, набувають навичок та умінь професійної діяльності, у них розвиваються творчі здібності тощо. Слід підкреслити, що основою активних методів є діалогічне

спілкування між викладачем та студентами, між студентами, що важливо, оскільки у процесі діалогу розвиваються комунікативні навички, уміння колективно вирішувати проблеми і, що найголовніше, розвивається мова та мовлення [2, с. 24].

До активних методів навчання (за Т. Вахрушевою) належать:

- візуалізована лекція, яка використовується для кращого сприйняття інформації;
- тренінг, у рамках якого кожному учаснику стає доступним не тільки досвід та знання тренера, але й досвід та знання інших учасників. Крім того, тренінг передбачає використання інших активних методів навчання: мінілекції, рольові ігри, робота в команді, що робить навчання більш ефективним;
- «мозковий штурм», який використовується для вирішення конкретної проблеми учасниками: вони висловлюють свої ідеї та пропозиції – як результат, це сприяє розвитку творчого мислення учасників;
- «мікрофон», коли говорить лише людина з увімкненим мікрофоном, відповіді мають бути стислими і швидкими, їх не коментують і не оцінюють;
- «ток-шоу», в якому група з 3–5 осіб обговорює заздалегідь обрану тему в аудиторії. Це дає можливість чітко висловити різні точки зору на певну тему, тому основні учасники дискусії повинні бути добре підготовленими.

Найважливішими факторами забезпечення іншомовної професійної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови за професійним спрямуванням у сфері діагностики економічної безпеки підприємства є науково-технічний прогрес, а також інноваційні процеси в компаніях. Важливо своєчасно знайти найбільш раціональні джерела фінансування інноваційного розвитку компаній.

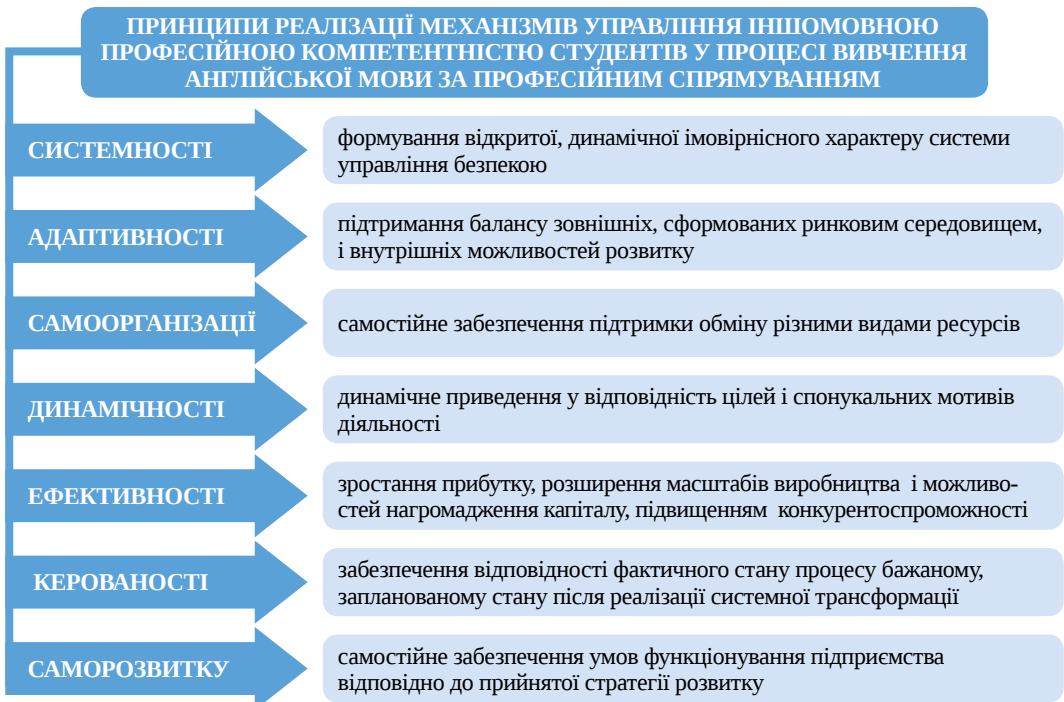


Рис. 1.1 – Принципи діагностики економічної безпеки підприємства (*Джерело:* розроблено автором*)

Постійне вдосконалення механізмів моделювання та управління процесом діагностики економічної безпеки компанії гарантує компанії стабільне функціонування та розвиток. У цьому випадку настанова буде ефективною та стійкою в ринковому середовищі та надасть компанії конкурентну перевагу [6, с. 24].

Отже, ефективність компанії та її існування, особливо за нестабільних умов трансформаційної економіки, значною мірою залежать від системи економічної безпеки. Під економічною безпекою компанії розуміють стан ефективного використання її ресурсів (економічний потенціал) та існуючі ринкові можливості, що запобігають внутрішнім та зовнішнім загрозам, забезпечують її довгострокове існування та стійкий розвиток відповідно до обраної місії [1, с. 21].

Система управління компанією повинна постійно чекати загроз зовнішнього та внутрішнього середовища та відповідати на них належним чином. Тому необхідний систематичний метод діагностики економічної безпеки компанії.

Результати діагностики та оцінки рівня складових економічної безпеки повинні стати основою для розробки комплексу заходів, спрямованих на протидію загрозам та підвищення рівня економічної безпеки компанії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наукових джерел та актуальної проблеми підготовки студентів немовних спеціальностей до майбутньої професійної діяльності дозволяє зробити висновок, що формування професійної іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей вимагає дотримання цілей та планів підготовки, а саме: система навчання повинна бути спрямована на задоволення практичних потреб; підготовка майбутніх фахівців є комплексною, теоретичною та практичною.

Основою ефективного викладання іноземних мов має стати міждисциплінарна взаємодія викладачів та тісний взаємозв'язок між змістом та підходами до викладання загальнотеоретичних, професійних дисциплін та дисципліни «Іноземна мова професійної спрямованості». В активній діяльності, спрямованій викладачем, студенти здобувають необхідні знання, набувають навичок та вмінь професійної діяльності, у них розвиваються творчі здібності тощо.

Ми визначили, що одним із організаційно-педагогічних факторів, який спонукає студентів до професійної діяльності та позитивно впливає на бажання вільно володіти іноземною мовою, є моделювання професійно орієнтованих ситуацій. Такий підхід передбачає вибір продуктивних методів організації навчально-виховного процесу з урахуванням особистих якостей учнів, їх інтересів та планів на майбутнє.

Виявлені та теоретично обгрунтовані організаційно-педагогічні фактори (організація навчальної діяльності; зміст навчального матеріалу; міжособистісні стосунки викладачів та учнів; створення професійних ситуацій на уроках іноземної мови; високий рівень професійної компетентності вчителів) та умови мотивації студентів до вивчення іноземної мови (оптимальне планування структури та змісту організації вивчення дисципліни; врахування психолого-педагогічних факторів, що впливають на процес формування мотивації до вивчення іноземної мови; визначення ефективних принципів, форм, методів та засобів навчання тощо).

Комунікативна компетентність іноземних мов забезпечить випускникам університетів можливість повноцінно працювати не лише з вітчизняними, а й світовими джерелами інформації, знайомитись з новими технологіями та тенденціями певної галузі, встановлювати контакти з іноземними партнерами у процесі професійної діяльності та сприяти швидшій адаптації у світовому професійному суспільстві, успішній діяльності в ньому.

Використані джерела

- [1] Ю. М. Бахрамов, «Финансовый менеджмент», Москва, Россия, Лань, 2006.
- [2] О. О. Гетьман, «Економічна діагностика: навч. посіб. для студ. ВНЗ», Київ, Україна, Центр навчальної літератури, 2007.
- [3] Т. О. Загорна, «Економічна діагностика: навч. посіб», Київ, Україна, Центр навчальної літератури, 2007.
- [4] Ю. М. Коваленко, «Теорії портфеля крізь призму сучасних кризових явищ», Київ, Україна, 2008.
- [5] Є. О. Малашинська, «Стан та перспективи розвитку фондового ринку України», Проблеми економічної освіти та наукового прогресу, Кривий Ріг, Україна, Мінерал, 2005.
- [6] «Проблема Кігеля В. Р. Марковиці: оновлена формулювання, аналітичне рішення, межі та можливі сфери використання аналітичного методу», Київ, Україна, Університет економіки та права «КРОК», 2013.
- [7] А. А. Турило, «Система критеріїв і показників оцінювання безпеки підприємств у процесі інноваційного розвитку», Актуальні проблеми економіки, 2014.

References

- [1] Yu. M. Bakhranov, «Fsnansovyy menedzhment», Moskva, Rossyya, Lan', 2006. (in Russian)
- [2] O. O. Het'man, «Ekonomichna diahnostryka: navch. posib. dlya stud. VNZ», Kyiv, Ukrayina, Tsentr navchal'noyi literatury, 2007. (in Ukrainian).
- [3] T. O. Zahorna, «Ekonomichna diahnostryka: navch. posib», Kyiv, Ukrayina, Tsentr navchal'noyi literatury, 2007. (in Ukrainian).
- [4] Yu. M. Kovalenko, «Teoriyi portfelya kriz' pryzmu suchasnykh kryzovykh yavlyshch», Kyiv, Ukrayina, 2008. (in Ukrainian).
- [5] Ye. O. Malashyn's'ka, «Stan ta perspektyvy rozvytku fondovoho rynku Ukrayiny», Problemy ekonomichnoyi osvity ta naukovooho prohresu, Kryvyi Rih, Ukrayina, Mineral, 2005. (in Ukrainian).
- [6] «Problema Kihelya V.R. Markovytsi: onovlena formulyuvannya, analitychne rishennya, mezhi ta mozhlyvi sfery vykorystannya analitychnoho metodu», Kyiv, Ukrayina, Universytet ekonomiky ta prava «KROK», 2013. (in Ukrainian).
- [7] A. A. Turylo, «Systema kryteriyiv i pokaznykiv otsynuyuvannya bezpeky pidpryemstv u protsesi innovatsiynoho rozvytku», Aktual'ni problemy ekonomiky, 2014. (in Ukrainian).

Lyudmyla Usyk, PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Cherkasy State Technological University, Cherkasy, Ukraine.

Victoria Chorna, Senior Lecturer, Department of Language Disciplines, VV Dokuchaev Kharkiv National Agrarian University, Kharkiv, Ukraine.

Olena Petukhova, PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Pedagogy, Foreign and Ukrainian Philology, Kharkiv State Academy of Design and Arts, Kharkiv, Ukraine.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH IN A PROFESSIONAL ORIENTATION

This paper presents the foreign language professional competence of students in the process of learning English for professional purposes. Domestic and European experience of diagnostics of foreign language professional competence of students in the process of studying English for professional purposes is considered. The professional competence of students is analyzed in detail. It is important to assess the level of professional competence of students in the process of learning English in a professional direction.

In this article we highlight the theoretical and methodological aspects of the diagnosis of foreign language professional competence of students in the process of learning English for professional purposes.

We determined that the basis of effective teaching of foreign languages should be the interdisciplinary interaction of teachers and close relationship between the content and approaches to the teaching of general authentic, professional disciplines and disciplines "Foreign language of professional orientation".

Thanks to the interest in foreign languages in the present-day world, the attention of the scientific community has shifted from the study of the peculiarities of literary foreign language to the study of the language used in real communication of specialists in certain industries.

The specificity of foreign language professional competence is determined by professional orientation. By studying professionally-oriented literature and receiving new information from it, students expand their professional competence. The discipline, being theoretical in form, contains a huge potential of knowledge that can expand the professional worldview of the future specialist and make a significant contribution to its formation as a skilled worker.

Foreign language professional competence can be embodied in activities that include such language activities as obtaining information from the Internet, presentation of material, written and oral exchange of information (including e-mail), expression of opinion, discussion, etc.

Key words: diagnostics; foreign language professional competence; process of learning English; professional orientation.



Олексій Караманов – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи, завідувач Науково-навчальної лабораторії музейної педагогіки, викладач вищої категорії Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: просвітницько-педагогічна діяльність музеїв, музейна дидактика, музейна психологія, історія педагогіки та світових освітніх процесів, реформаторська педагогіка, мультикультурна освіта, методологія наукових педагогічних досліджень, підготовка вчителів засобами музейної педагогіки.

 <https://orcid.org/0000-0002-0067-0747>

Оксана Сурмач –

кандидат історичних наук, доцент, директор Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка.


Коло наукових інтересів: історія релігій в Україні, музеєзнавство, соціальні функції музею, музейна педагогіка.

 <https://orcid.org/0000-0003-4165-0416>



Анна Шукалович – кандидат історичних наук, завідувач відділення Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: українська візія ірландського національно-визвольного руху, музеєзнавство, музейна педагогіка.

 <https://orcid.org/0000-0003-0315-6206>

УДК 069.12:37.091.3:004.77

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-58-65>

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА В УМОВАХ ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано особливості організації музейно-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти в умовах онлайн-навчання. Визначено потенційні можливості музейної педагогіки у контексті діджиталізації та комп'ютеризації освіти й впровадження віртуальних навчальних технологій. Охарактеризовано багатофункціональні культурно-освітні портали, навчальні платформи з онлайн-сервісами для організації різновекторної музейно-педагогічної діяльності. Проведено емпіричне дослідження щодо мотивації та адаптації студентів музеєзнавчих спеціальностей до умов онлайн-навчання в умовах пандемії.

Ключові слова: музейна педагогіка, музейно-педагогічна діяльність, технологія, комунікація, онлайн-навчання, культурно-освітній портал, навчальні платформи.

Постановка проблеми. Пандемія коронавірусу, що розпочалася у 2020 році, усе більше підводить нас до висновку про важливість посилення віртуальної складової у будь-яких елементах організації освітнього процесу. З-поміж іншого це стосується й сфери інтеграції освіти та культури, розробки міждисциплінарних курсів, які забезпечують організацію педагогічно-просвітницької діяльності у просторі музею. Наведене вище зумовлює наше звернення до питань віртуалізації музейно-педагогічної діяльності, що акцентує на актуальних проблемах організації комунікації та взаємодії між різними віковими групами у просторі музею.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушена проблематика не була предметом цілісних наукових досліджень, проте окремі її аспекти вивчають вітчизняні та зарубіжні науковці О. Гудіменко, О. Гуменюк (під час дослідження інтерактивного віртуального простору на базі шкільного музею), М. Еннес, М. Загорулько, Ю. Мосенкіс, Н. Писаревська, М. Чіоватто (у ході аналізу цифрових освітніх інструментів, форм комунікації для роботи музейних працівників та нових можливостей музейної педагогіки), Д. Кім і Б. Чой (досліджуючи зміни та виклики в управлінні музеями після пандемії), Ю. Ключко, Е. Саркісова (у процесі вивчення креативності та комунікації як складників освітньої діяльності музеїв в умовах пандемії), М. Попова, В. Туташинський, О. Шпарик (під час аналізу технологій створення віртуальних музеїв та викликів пандемії COVID-19).

Питання організації онлайн-навчання із застосуванням елементів музейної педагогіки тісно пов'язані з можливостями диджиталізації, комп'ютеризації музейної справи та залученням сучасних освітніх інтернет-технологій. Зокрема, у цьому сенсі варто звернути увагу на потребу розміщення матеріалів у відкритих ресурсах та організацію роботи з відвідувачами, а також адаптацію різновікової аудиторії відвідувачів до освітніх потреб й створення відповідних веб-платформ.

Формулювання цілей статті. Мета нашого дослідження полягає у визначенні потенційних можливостей музейної педагогіки в умовах онлайн-навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) під час пандемії, а також можливих перспектив її розвитку з урахуванням карантинних обмежень. Ми висловлюємо припущення щодо важливості та необхідності застосування елементів музейної педагогіки у таких умовах під час вивчення різних навчальних дисциплін в умовах вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Своєрідною знаковою подією у вітчизняному освітньому просторі стало нещодавнє проведення круглого столу «Музейна педагогіка в умовах пандемії COVID-19», яка відбулася у травні 2021 р. під егідою Малої Академії наук України. Ця подія стала справжнім дискусійним майданчиком освітян, методистів, науковців, музейників щодо різних аспектів організації освітнього процесу з елементами музейної педагогіки в умовах онлайн-навчання. Окрім того, не можна обійти низку цьогорічних та минулорічних міжнародних форумів з порушеної проблематики (ICOM Webinar Series KEEPING IN TOUCH (Digital Transformation for Museums in the Time of Covid-19), MUSEUMS AFTER THE PANDEMIC, UNESCO New Delhi celebrates International Museum Day 2021), на яких були висловлені думки про важливість використання взаємозв'язків між економічними, освітніми та іншими аспектами музеїв, готуючи нових музейних працівників до оновленого культурного діалогу, а інклюзивна, поінформована та залучена до спільної участі музейна політика в епоху цифрових технологій може стати першим кроком до відновлення після пандемії у цій галузі [15].

Масове звернення до онлайн-навчання в умовах пандемії коронавірусу стало важливим чинником для проектування та розробки нових моделей комунікації у середній та вищій школі. Це ж стосується й музейних закладів, які, з одного боку, мали обмежити свою роботу, проте значно активізували цифрову діяльність, адже висвітлення музейних анонсів та подій на віртуальних платформах зросло на понад 50% [2, с. 218]. Водночас музеям вдалося «сформувати та використати різноманітні форми підтримки комунікації з лояльними та потенційними відвідувачами» [1].

Можливо, що онлайн-навчання є причиною певного зниження якості освітніх послуг, проте синхронне застосування віртуальних та музейно-педагогічних технологій відкриває нові мож-

ливості для репрезентації, осмислення та творчого застосування матеріалу з різних навчальних дисциплін. Головно це стосується дослідження, аналізу, порівняння різних явищ, процесів, подій, чинників, факторів, які є основою наукових знань з будь-якої навчальної дисципліни та потребують своєї інтерпретації з позиції минулого, сучасного та майбутнього, визначення загального перебігу й динаміки змін тощо.

Урахування специфіки музейно-педагогічної діяльності, що зосереджує свою увагу переважно на аудиторії учнівської та студентської молоді в умовах онлайн-навчання, спричиненого пандемією, призводить нас до думки про:

- необхідність відповідного конструювання та розміщення у мережі різних тематичних шкільних, університетських та музейних веб-сайтів;
- створення або підбір ефективних та дієвих онлайн-інструментів навчання;
- важливість використання та належної популяризації зовнішніх електронних ресурсів;
- відображення у межах цих ресурсів необхідного музейного контенту для усіх можливих цільових груп, зокрема, осіб з особливими потребами;
- застосування необхідних верифікованих дидактичних онлайн-методів та прийомів.

Варіанти залучення аудиторії до організації надзвичайно багатоаспектної роботи із цими електронними ресурсами, охоплюють, на нашу думку, щонайменше три варіанти:

- застосування функціональних веб-сайтів, призначених для певної цільової групи, що уможливує широке ознайомлення з відповідним музейним контентом;
- активне залучення зовнішніх електронних музейних онлайн-ресурсів, що були спеціально створені для більш якісної адаптації візуального контенту з усього світу;
- об'єднання зовнішнього та локального музейного ондайн-контенту для більш гнучкого його застосування в освітньому процесі.

Зауважимо, що спеціально створені веб-сайти музейних закладів міста, шкіл, закладів вищої освіти створюють унікальне та своєрідне середовище спілкування, актуалізуючи досвід кожного освітнього закладу та адаптуючи його до потреб відповідної цільової аудиторії.

Особливої ваги у цьому процесі набувають спеціально створені зовнішні електронні ресурси, що уможливають якісне оновлення віртуального музейного контенту. З-поміж них можна виокремити:

- **Google Arts and Culture** [8], найвідоміший багатофункціональний культурно-освітній портал, що охоплює величезну кількість якісної та перевіреної навчальної та просвітницької інформації, зокрема, інформацію про різні типи музеїв, актуальні мистецькі галереї, колекції і теми, сучасні та історичні події, пам'ятні місця, різні персоналії;
- **Google Expeditions (Expeditions Around the World)** [7], портал з хроніками різних подорожей, який відображає інформацію про локальні природні та музейні об'єкти із можливостями їх інтерпретації під час застосування спеціальних технологій, зокрема, віртуальної та доповненої реальності.
- **Europeana (Think Culture)** [6], міждоменний портал культурної спадщини, що фінансується Європейською Комісією для формування європейської цифрової бібліотеки, архівів та музеїв й охоплює мільйони оцифрованих книг, картин, фільмів, музейних предметів та різноманітних записів з усієї Європи;
- **Historiana** [9], портал з безкоштовним історичним контентом, готовим до використання у навчальній діяльності на основі загальної інформації та поточних опитувань усіх зацікавлених осіб, а також з інноваційними цифровими інструментами.

Зазначені ресурсні портали становлять інтерес переважно як потенційні сховища необхідної музейної інформації (фотографії, малюнки, друковані праці, аналітичні матеріали, аудіо- та відео-записи тощо), адже дозволяють сформувати необхідний візуальний ряд будь-якого заняття, стимулювати інтерес до вивчення та актуалізації матеріальної і нематеріальної культурної спадщини.

Проте в сучасних умовах пандемії попит споживачів музейної продукції усе більше обертається довкола спеціально спроектованих багатофункціональних платформ, які не лише засвід-

чують та фіксують необхідний контент, а й пропонують відповідні віртуальні інструменти для його широкого застосування та популяризації.

Передусім необхідно виокремити вже названий портал Historiana, що містить необхідні інструменти навчання, а також різноманітні багатофункціональні веб-платформи, спеціалізовані портали та додатки з навчально-просвітницькими ресурсами, які уможливають розробку спеціальних аудіогідів, музейних навчальних та просвітницьких програм, проектування та виробництво музейних промороликів та фільмів, застосування інноваційних технологій VR / AR / 3D. Зокрема, у цьому контексті можна згадати про:

- **Mozaik Education** [11] – багатофункціональну навчальну платформу з багатоманітними онлайн-сервісами (медіа-бібліотека, цифрові уроки з різних предметів, інструменти та ігри, навчальні посібники та продукти) й можливостями використання 3D моделей та спеціальних додатків з наявністю українського контенту.
- **ArtformAR** [3] – технологію доповненої реальності для музеїв – спеціальний додаток, який надає можливість для створення власного контенту: додавання анотацій, коментарів до окремих елементів експозиції, які відвідувачі можуть проглядати, а також відстеження своєї локації всередині музею.
- **Cuseum** [4] – своєрідну цифрову картку відвідувача, що дозволяє її власнику мати доступ до потрібної інформації шляхом створення мобільних додатків або цифрового членства для музеїв, громадських визначних пам'яток та культурних установ. За її допомоги відвідувач завжди буде поінформований про події, виставки, інші музейні заходи.
- **DeFrame** [5] – платформу, що створює спеціальні карти для відвідувачів, віртуальний контент до різних об'єктів експозиції, пропонує інструменти залучення відвідувачів, а також надає допомогу у статистиці відвідувань.
- **Locatify** [10] – платформу для створення мультимедійного контенту, що передбачає залучення відвідувачів шляхом ознайомлення з навігацією сайту та його управлінням, що допомагає їм вивчати експонати, поступово рухатися експозицією.
- **MozaBook** [12] – відкриту платформу, яка створює інтерактивне освітнє програмне забезпечення для вчителів та учнів, дозволяючи додавати та активно застосовувати різні інструменти з мережі інтернет для проведення віртуальних екскурсій цікавими музеями світу, використання різних можливостей віртуальних музеїв, розробки шкільних уроків;
- **Musar (Muselity)** [13] – спеціальний додаток інтерактивного розширеного контенту з аудіо-гідом для музеїв, що пропонує відвідувачам всеохоплюючу інформацію про свої експонати з можливістю додавання голограми, відео, аудіо, надсилання повідомлень, а також можливостями ведення статистики відвідувань.

Водночас варто наголосити на надзвичайній гнучкості та функціональності наведених вище мережевих центрів, які відкривають нові горизонти для різновекторної освітньо-педагогічної діяльності музейних закладів, об'єднуючи та узгоджуючи віртуальний простір музею, відібраний інформаційний контент та зацікавлення різних цільових груп відвідувачів.

Масове використання цих та інших ресурсів можна простежити у роботі зарубіжних музейних закладів, освітніх установ, які знімають анімаційні серіали, розробляють віртуальні тури, проводять вебінари та круглі столи, створюють дискусійні майданчики, аналізують різноманітний музейний онлайн-контент та його можливості для застосування в освітньому процесі тощо [14, 15].

Дослідники справедливо зазначають, що експозиційна діяльність музеїв перемістилася в мультимедійні формати інтернет-присутності. Музеї організують спеціальні онлайн-тури своїми експозиціями, що супроводжується віртуальними гідами й узагальненням найрізноманітнішого контенту, зокрема деталізацією репродукцій, репрезентацією ескізів, анімацією [1].

У своїй роботі зі студентами спеціальності 027 «Музеєзнавство, пам'ятокзнавство» Відокремленого структурного підрозділу «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка» ми використовуємо різний віртуальний музейний контент,

що дозволяє не лише заглибитись у вивчення сучасної музеології та музейної педагогіки, а й збільшити мотивацію до вивчення тієї чи іншої дисципліни; інтенсифікувати процес освітньої діяльності; спонукати до спілкування зі студентами, які навчаються на аналогічній спеціальності у вітчизняних ЗВО.

Приміром, під час вивчення предметів «Теоретичні основи музейної справи», «Прикладна музеологія», «Музейні комунікації в освіті та культурі», «Сучасні музейно-педагогічні програми і проекти», «Теорія і практика екскурсійної справи», «Менеджмент і маркетинг музейної діяльності» студенти активно вивчали навчальний контент із застосуванням більшості згаданих вище порталів та окремих дистанційних платформ. Зокрема, у процесі проведення лекційних та підготовки до практично-семінарських занять, виконання міні-проектів з відповідної тематики, презентацій, розробки квестів вони застосовували різний візуальний онлайн-контент, знімали відеоролики, створювали віртуальні історії, інформаційні довідки, анотації, коментарі, карти, схеми про різні об'єкти тощо, наповнюючи їх емоціями та рефлексіями.

Для перевірки теоретичних положень нашого дослідження на прикладі вищої школи ми провели наприкінці червня – початку липня 2021 р. онлайн-опитування студентів різних регіонів України за допомогою сервісу Google Forms.

В опитуванні взяли участь студенти II–III курсів спеціальності 027 «Музезнавство, пам'яткознавство» Відокремленого структурного підрозділу «Педагогічний фаховий коледж Львівського національного університету імені Івана Франка» та студенти аналогічних спеціальностей Київського національного університету культури і мистецтв (далі – КНУКІМ) і Харківської державної академії культури (далі – ХДАК). В анкеті було запропоновано дати відповіді на 8 питань щодо організації роботи музейних закладів в умовах пандемії із різними варіантами та можливістю висловити власне ставлення до запропонованої проблематики. Загальна кількість опитаних становила 52 особи.

Результати анкетування дають змогу зазначити, що майже на 48% питань респонденти дали практично однакові відповіді. Зокрема, анкетування свідчить, що студенти досить часто послуговуються онлайн-ресурсами у навчальній діяльності. Так, 83% студентів ВСП «Педагогічний фаховий коледж ЛНУ імені Івана Франка», 85% КНУКІМ, 50% ХДАК використовують платформу Google Arts and Culture під час підготовки до семінарських та лекційних занять, самостійної та індивідуальної роботи. 66,7% львівських студентів віддають перевагу Google Expeditions та Mozaik Education, 17,5% київських – Google Expeditions та Europeana (Think Culture), 50% харківських віддають переваги іншим платформам.

Під час лекційних та семінарських занять елементи музейних навчальних та просвітницьких платформ (у тому числі фільми) постійно використовують 50% опитаних у Харкові, 35% у Києві та 33,3% у Львові й «швидше рідко, ніж часто» – відповідно 50%, 32,5% та 33,3%. Окрім того, можна припустити, що студенти цих закладів вищої освіти активно проводять просвітницьку роботу щодо нововведень у музейній справі з найближчим оточенням.

На питання «Чи використовуєте (будете використовувати) Ви або Ваші знайомі під час візиту до музеїв спеціально створені додатки на веб-платформах, які можна активізувати за допомогою гаджетів через Google Play, iTunes тощо?» відповіді «так, постійно, і буду використовувати, якщо матиму таку можливість» – 100% харківських, 47,5% київських студентів та 50% львівських; «так, але рідко» – відповідно 35% київських та 50% львівських. На нашу думку, така ситуація обумовлена тим, що досить різний відсоток респондентів у регіональному вимірі слідкує й може чітко назвати відкриті електронні ресурси, які якісно оновлюють музейний контент (17,5% у Києві, 16,7% у Львові, 0% у Харкові, а 45%, 33,3%, 100% – мають про них лише часткову інформацію).

Зазначимо також, що відповіді на більшість питань суттєво відрізняються. Передусім це пов'язано з карантинними обмеженнями у час пандемії. 100% студентів Харківської державної академії культури, 66,7% студентів Педагогічного фахового коледжу Львівського національного університету вважають, що музейні заклади стали більш доступними завдяки створеним реконструйованим сайтам. Тільки 42,5% київських респондентів поділяють цю точку зору. У той же

час 33,3% опитаних у Львові та 25% у Києві скаржаться, що музеї стали малодоступними через відсутність можливості побачити оригінальні експонати.

Фактично протилежні позиції зайняли львівські, київські та харківські студенти щодо питання про доцільність адаптації різновікової аудиторії відвідувачів до освітніх потреб у віртуальному просторі музею: КНУКІМ – «так, беззаперечно» – 60% і «так, але залежно від потреб конкретної аудиторії» – 32,5%; ВСП «Педагогічний фаховий коледж ЛНУ ім. І. Франка» відповідно 33,3% та 66,7%, ХДАК – «так, але залежно від потреб конкретної аудиторії» – 100%.

Водночас більшість студентів вважають, що віртуальні платформи та ресурси можуть допомогти їм під час вивчення музеєзнавчих та музейно-педагогічних курсів – 65% (Київ), 83,3% (Львів), 100% (Харків). Водночас 22,5% київських респондентів припускають, що вони дають нові знання, але у прихованій формі та 12,5% – дають нові аспекти музейної справи, але недостатньо. Останню точку зору поділяє 16,7% їхніх львівських колег.

Умови пандемії та відсутність «живого» спілкування студента з викладачем також вплинуло на результати опитування. Хоча 83,3% студентів ВСП «Педагогічний фаховий коледж ЛНУ імені Івана Франка» зазначають, що віртуальні платформи та ресурси можуть уповні допомогти краще опанувати практику взаємодії з відвідувачами та організацію педагогічно-просвітницької діяльності у просторі музею, але 16,7% категорично стверджують, що не можуть. Думки студентів КНУКІМ у цьому питанні поділилися: «так, у повній мірі» – 35%, «так, але частково» – 42,5%, «так, але у взаємозв'язку із практичними заняттями» – 20%, «ні, не можуть» – тільки 2,5%. Погляди студентів ХДАК також мали розбіжності: «так, у повній мірі» – 50%, «так, але у взаємозв'язку із практичними заняттями» – 50%.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати опитування засвідчують значний прогрес в організації онлайн-навчання студентів спеціальності «Музеєзнавство, пам'яткознавство» та в цілому модернізацію музейної справи в Україні. Як у Києві, так і у Львові й Харкові респонденти успішно вирішують усі виклики віртуального навчання, широко послуговуються інтернет-ресурсами для засвоєння теоретичного матеріалу та у практичній діяльності, але класичну модель навчального процесу розглядають як необхідну складову власного професійного становлення. Ми підтвердили наше припущення щодо важливості та необхідності застосування елементів музейної педагогіки в умовах онлайн-навчання під час вивчення різних навчальних дисциплін у вищій школі.

Аналіз відкритих електронних ресурсів, веб-платформ, спеціалізованих порталів та додатків з навчально-просвітницькими ресурсами дає підстави для висновку щодо першочерговості їх застосування в освітньому процесі ЗВО та визначенні таких потенційних можливостей для організації різновекторної музейно-педагогічної діяльності шляхом:

- постійного якісного оновлення їх змісту та наповнення віртуального контенту;
- широкого звернення до сучасних культурно-освітніх порталів та багатофункціональних навчальних платформ;
- забезпечення доступності та максимальної функціональності різних онлайн-ресурсів;
- урізноманітнення форм музейно-педагогічної комунікації та взаємодії;
- значного розширення сфери застосування – від загального інформування та ознайомлення – до створення віртуальних навчальних комплексів з різних галузей знань для учнівської та студентської молоді.

Перспективами подальших досліджень з означеної тематики можна визначити розробку прикладних аспектів організації онлайн-навчання з елементами музейної педагогіки для студентів різних спеціальностей закладів вищої освіти.

Використані джерела

- [1]. Е.Г. Саркисова, «Коммуникационные практики музеев в период пандемии», Культурологический журнал. 4 (42). 2020.– [Електронний ресурс]. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsionnye-praktiki-muzeev-v-period-pandemii>

- [2]. О. М. Шпарик, «Музеї Китаю та виклики пандемії COVID-19», Музейна педагогіка в науковій освіті: збірник тез доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 28 листопада 2020 р.), Київ, Україна, с. 218–220, 2020.
- [3]. ArtformAR – the augmented reality platform for art museums. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://artformar.com/>
- [4]. Cuseum. Helping museums, associations, and schools accelerate visitor+member engagement. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://cuseum.com/#home-products>
- [5]. DeFrame Connecting Museums, Art, and People. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.deframeart.com/>
- [6]. Europeana: Discover inspiring European cultural heritage. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.europeana.eu/en>
- [7]. Expeditions Around the World. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://artsandculture.google.com/project/expeditions>
- [8]. Google Arts and Culture. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://artsandculture.google.com/>
- [9]. Historiana. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://historiana.eu>
- [10]. Locatify Apps, Tour Guides & Treasure Hunt Games. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://locatify.com/>
- [11]. Mozaik Education. Цифрова освіта та навчання. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.mozaweb.com/uk/>
- [12]. MozaBook. Інтерактивне освітнє програмне забезпечення для вчителів. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.mozaweb.com/uk/mozabook>
- [13]. Musar (Muselity). The Evolution of Audio Guides. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://musar.co.uk/>
- [14]. Museums after the pandemic. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://www.iccrom.org/video/museums-after-pandemic>
- [15]. UNESCO New Delhi celebrates International Museum Day 2021. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://en.unesco.org/news/future-museums-post-covid-19>

References

- [1]. E. H. Sarkysova, «Kommunykatyionnye praktyky muzeyiv v peryod pandemyu», Kul'turolohycheskyy zhurnal. 4 (42). 2020.– [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikatsionnye-praktiki-muzeev-v-period-pandemii> (in Ukrainian).
- [2]. О. М. Шпарик, «Музеї Китаю та виклики пандемії COVID-19», Музейна педагогіка в науковій освіті: збірник тез доповідей учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 28 листопада 2020 р.), Київ, Україна, с. 218–220, 2020.
- [3]. ArtformAR – the augmented reality platform for art museums. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <http://artformar.com/> (in Ukrainian).
- [4]. Cuseum. Helping museums, associations, and schools accelerate visitor+member engagement. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://cuseum.com/#home-products>
- [5]. DeFrame Connecting Museums, Art, and People. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://www.deframeart.com/>
- [6]. Europeana: Discover inspiring European cultural heritage. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://www.europeana.eu/en>
- [7]. Expeditions Around the World. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://artsandculture.google.com/project/expeditions>
- [8]. Google Arts and Culture. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://artsandculture.google.com/>
- [9]. Historiana. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://historiana.eu>
- [10]. Locatify Apps, Tour Guides & Treasure Hunt Games. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://locatify.com/>
- [11]. Mozaik Education. Tsyforova osvita ta navchannia. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://www.mozaweb.com/uk/>
- [12]. MozaBook. Interaktyvne osvितnє prohramne zabezpechennia dlia vchyteliv. [Elektronnyy resurs]. Dostupno: <https://www.mozaweb.com/uk/mozabook>

- [13]. Musar (Muselity). The Evolution of Audio Guides. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://musar.co.uk/>
- [14]. Museums after the pandemic. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://www.iccrom.org/video/museums-after-pandemic>
- [15]. UNESCO New Delhi celebrates International Museum Day 2021. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://en.unesco.org/news/future-museums-post-covid-19>

Oleksij Karamanov, D. Sc. (Pedagogy), Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Head of the Laboratory of Museum Pedagogy, Ivan Franko National University of L'viv, L'viv, Ukraine.

Oksana Surmach, PhD (Historical Sciences), Associate Professor, Director of the College of Education, Ivan Franko National University of L'viv, L'viv, Ukraine.

Anna Shukalovy`ch, PhD (Historical Sciences), Head of the Department of Pedagogical College, Ivan Franko National University of L'viv, L'viv, Ukraine.

MUSEUM PEDAGOGY IN THE ONLINE LEARNING

The authors of the article conducted a comparative analysis and explored the features of the organization of museum-pedagogical activities in higher educational institutions in the context of online learning.

It was determined that the potential opportunities and conditions for the application of elements of museum pedagogy in the context of digitalization and computerization of education and implementation of virtual educational technologies using the example of museum studies specialties. The authors characterized multifunctional cultural and educational portals, educational platforms with online services for organizing multi-vector museum and pedagogical activities.

Among the goals of museum-pedagogical activities, the authors highlight the possibilities of creating new perspectives for the representation, comprehension and creative use of the material of various academic disciplines in the educational process.

Based on conducting empirical research into determining the motivation and adaptation of students of museology specialties to the conditions of online learning in a pandemic, the authors concluded the need for widespread use of online learning in the educational process.

Key words: museum pedagogy, museum pedagogical activity, technology, communication, online learning, cultural and educational portal, educational platforms.



Петро Мороз – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання історії, питання підручникотворення з історії, теорія і методика дослідницького навчання історії. Автор і співавтор понад 90 наукових праць, зокрема підручників і посібників зі історії.

✉ pmoroz@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-6776-9186>



Ірина Мороз –

науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія та методика навчання історії, проблеми сучасної шкільної історичної освіти, питання підручникотворення з історії. Автор і співавтор понад 30 наукових праць.

✉ imoroz2008@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-7076-1038>

УДК 373.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-66-77>

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В 5–9 КЛАСАХ: СТАН ПРАКТИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

«Усі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках».

Я. А. Коменський

Статтю присвячено аналізу практики та перспективам інтегрованого навчання історії у 5–9 класах. З метою встановлення фактичного стану реалізації інтегрованого підходу в навчанні історії авторами статті було проведено онлайн анкетування вчителів. Аналіз відповідей вчителів дає підстави стверджувати, що переважна більшість респондентів позитивно сприймають інтегративний підхід у навчанні історії та вбачають його потенціал у формуванні ключових та предметних компетентностей учнів; подоланню фрагментарності та мозаїчності їх знань, формуванню інтегративного (системного) типу мислення в учнів, поглибленню взаємозв'язку навчання з повсякденною діяльністю людини.

Дані анкетування також дали змогу авторам виділити основні проблеми, які виникають під час реалізації інтегрованого підходу в навчанні історії, та виявити питання, які потребують висвітлення в методичній літературі. У статті визначено перспективи подальших досліджень, що пов'язані з розробленням, апробацією та впровадженням в освітній процес методики інтегрованого навчання історії, освітніх програм та шкільних підручників на засадах інтегрованого підходу.

Ключові слова: процес навчання історії; інтегрований підхід; анкетування.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В умовах інформаційного суспільства традиційна методика навчання історії у школі, яка орієнтувалася переважно на засвоєння учнями змісту предмета багато в чому вичерпала свої можливості. Причиною такого стану є той факт, що однією з ознак сучасного світу є його інформаційна перенасиченість і учні без зайвих зусиль можуть віднайти в мережі інтернет різноманітну інформацію. Відповідно, у теперішній час актуальним стає формування в учнів системного мислення, уміння фільтрувати інформацію, а саме – виділяти в масиві інформації основне (потрібне), розв'язувати складні проблеми та приймати зважені рішення.

Інтегроване навчання є одним із засобів формування системного типу мислення в учнів. Його поява є результатом більш високого рівня реалізації міжпредметних зв'язків і передбачає не тільки взаємозв'язок між освітніми галузями та предметами, а насамперед ґрунтується на наукових ідеях, концепціях, що дають цілісне уявлення про історію, людину, світ та культуру. Утім, як показує практика, не всі вчителі історії надають великого значення інтеграційному підходу або ж використовують міжпредметні зв'язки безсистемно [1]. На думку С. Клепко, надаючи учням лише диференційовані знання, освіта не може повною мірою виконати своє основне призначення: забезпечити успішну адаптацію молодих людей у суспільстві, підготувати конкурентоздатного фахівця [2].

Отже, реалізація інтегрованого підходу в процесі навчання історії є актуальною проблемою і потребує науково-методичного забезпечення. Як зазначає Т. Засекіна, «сьогодні педагогічна інтеграція визначається як провідна ідея сучасної реформи загальної середньої освіти, отже інтегративний підхід (сукупність методологічних способів здійснення інтеграції) має бути провідним і взаємопов'язаним із компетентнісним, особистісно орієнтованим, діяльним та ін. у теорії та практиці шкільної освіти» [3, с. 50].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині інтегрований підхід до навчання упроваджується у багатьох школах і став предметом ряду наукових досліджень. Для нашого дослідження особливу цінність становили праці Т. Засекіної [3], С. Клепко [2], О. Мариновської [4], М. Опачко [5], Т. Пушкаркової [6], О. Топузова [6]. У публікаціях зазначених вище дослідників висвітлюються теоретико-методологічні засади інтеграційних процесів в освіті, розкриваються особливості *інтеграції змісту* загальної середньої освіти та загальні підходи до реалізації інтегрованого підходу в освітньому процесі.

Певні аспекти реалізації інтегрованого підходу в процесі навчання суспільствознавчих дисциплін у закладах загальної середньої освіти висвітлено у працях українських методистів М. Арцишевської [7; 8]; Р. Арцишевського [8], К. Баханова [9], Н. Жидкової [10], О. Пометун [11], Т. Ремех [12]. На думку науковців, інтегративний підхід передбачає не механічне поєднання двох або більше освітніх предметів, а мова має йти насамперед про взаємопроникнення, об'єднання елементів знань у єдине ціле на основі спільного підходу.

Проте аналіз психолого-педагогічної літератури та практичного досвіду закладів загальної середньої освіти дозволив нам зробити висновок, що можливості застосування інтегрованого підходу у процесі навчання історії досліджено недостатньо. Усе вищевикладене спонукало нас звернутись до дослідження цієї проблеми.

Формулювання цілей статті. Ураховуючи актуальність досліджуваної проблеми та її недостатню теоретичну обґрунтованість, об'єктивну потребу і практичну значущість **метою** нашої статті є аналіз стану реалізації інтегрованого навчання історії у 5–9 класах та визначення перспектив подальших досліджень.

Результати дослідження. Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням наукових результатів. Для реалізації зазначеної мети в рамках науково-дослідної роботи «Методичні засади і технології інтегрованого навчання історії в гімназії» (ДР № 0121U100340) у період з 14 січня по 5 травня 2021 року було проведено опитування вчителів історії закладів загальної середньої освіти через Google анкету та здійснено аналіз отриманих результатів.

Анкетуванням було охоплено 435 вчителів історії з різних областей України. Анкета містила 15 запитань як закритого, так і відкритого типу. Зміст питань анкетування добирався так, щоб

з'ясувати ставлення вчителів до організації інтегрованого навчання історії в основній школі, їх розуміння суті поняття «інтегроване навчання історії», проблеми, які виникають під час реалізації інтегрованого навчання історії (зокрема при реалізації інтегрованих та міжпредметних зв'язків, проведення інтегрованих уроків, проєктів), можливі виклики й ризики реалізації інтегрованого навчання історії в закладах загальної середньої освіти.

Перше запитання анкети стосувалося регіону, де працюють респонденти. З відповідей видно, що в анкетуванні взяли участь учителі історії з усіх регіонів України (крім тимчасово окупованих):

Регіон (м. Київ та області)	Кількість респондентів
Автономна Республіка Крим	0
Вінницька	8
Волинська	5
Дніпропетровська	20
Донецька	7
Житомирська	169
Закарпатська	6
Запорізька	14
Івано-Франківська	8
Київська	17
Кіровоградська	4
Луганська	5
Львівська	23

Регіон (м. Київ та області)	Кількість респондентів
Миколаївська	11
Одеська	11
Полтавська	6
Рівненська	16
Сумська	33
Тернопільська	8
Харківська	7
Херсонська	9
Хмельницька	8
Черкаська	14
Чернівецька	5
Чернігівська	5
м. Київ	16
м. Севастополь	0

Усього 435 респондентів

Із загальної кількості респондентів 53,9% – це вчителі, які працюють у сільській місцевості та 46,1% – у місті (див. рис. 1). Стаж педагогічної роботи вчителів, які взяли участь в опитуванні, становив (див. рис. 2): більше 25 років – 32,3%; 21–25 років – 15,7%; 16–20 років – 16,8%; 11–15 років – 14,5%; 6–10 років – 14,3%; 5 і менше років – 6,5%.

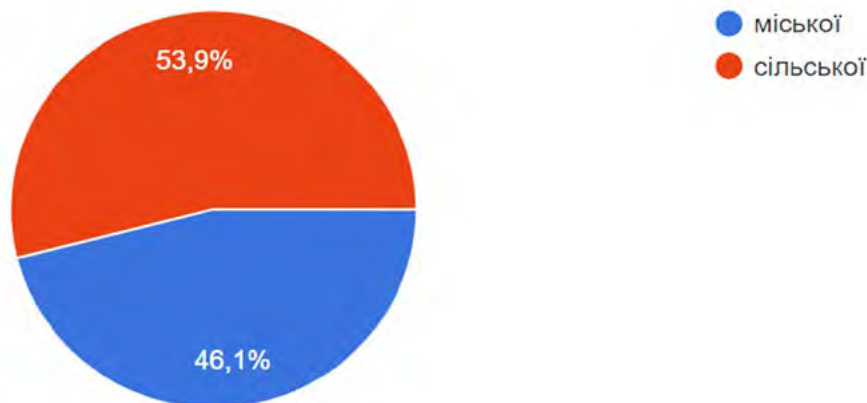


Рис. 1. Діаграма «Місцевість, у якій працюють респонденти» (скріншот з Google Форми анкети для вчителів «Особливості інтегрованого навчання історії в 5–9 класах»)

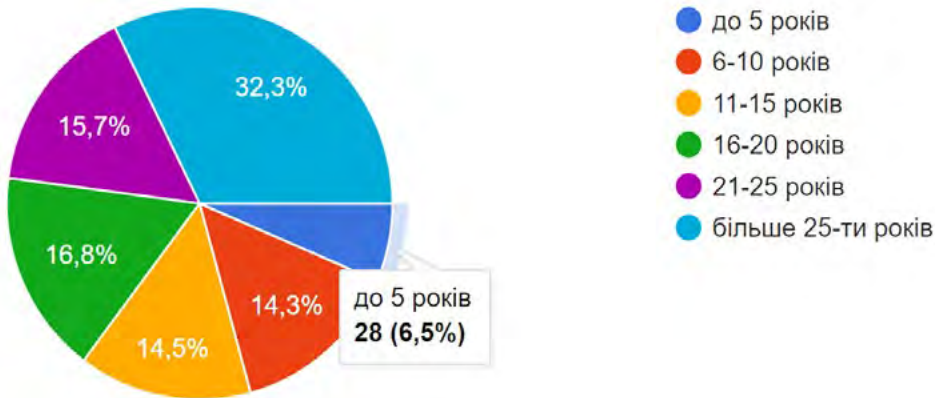


Рис. 2. Діаграма «Стаж педагогічної роботи респондентів» (скріншот з Google Форми анкети для вчителів «Особливості інтегрованого навчання історії в 5–9 класах»)

Результати проведеного нами анкетування свідчать, що більшість опитаних учителів історії позитивно ставляться до інтегрованого навчання історії і зазначали (див. рис. 3), що його запровадження в освітній процес сприятиме: 1) формуванню ключових та предметних компетентностей учнів – 57,9% (A)¹; 2) подоланню фрагментарності та мозаїчності знань учнів і сприяє формуванню інтегративного (системного) типу мислення в учнів – 47,4% (B); 3) поглибленню взаємозв'язку навчання з повсякденною діяльністю людини – 44,6% (C). Окрім того, на думку 53,6% опитаних педагогів (D), учні краще сприймають та осмислюють навчальний матеріал на міжпредметній основі. Лише незначна частина вчителів негативно ставляться до інтегрованого навчання історії, зокрема, на думку 12,6% респондентів (E), учням важко сприймати та осмислювати навчальний матеріал на міжпредметній основі, а 9,9% опитаних педагогів (E) вказали, що підготовка до інтегрованих уроків, проектів і проведення їх забирає надто багато часу й тому інтегроване навчання є неефективним.

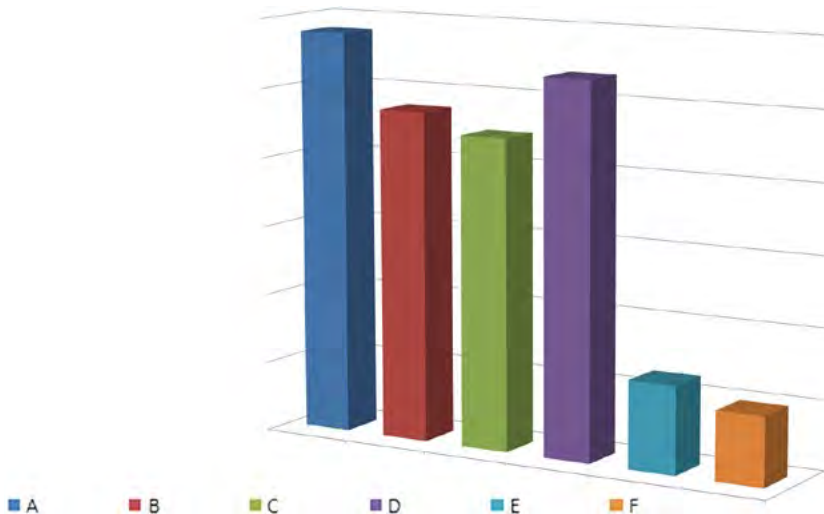


Рис. 3. Діаграма відповідей вчителів на запитання «Яке Ваше ставлення до інтегрованого підходу в навчанні історії? (можна вибрати декілька варіантів відповіді)»

1) Тут і надалі літери в дужках позначають відповідний показник на діаграмі

Для нашого дослідження було важливим з'ясувати, як вчителі розуміють суть поняття «інтегроване навчання історії». З цією метою під час анкетування їм було запропоновано відповісти на запитання відкритого типу: «На Вашу думку, інтегративне навчання історії – це...». Аналіз відповідей показує, що для трактування поняття «інтегроване навчання історії» респонденти найчастіше обирали такі дефініції-основи: *поєднання/взаємопроникнення змісту різних предметів; ідея цілісності змісту освіти; синтез компонентів змісту навчання; поєднання теорії і практики з різних предметів; міжпредметний зв'язок; інтегрований курс; формування цілісного світогляду, цілісне бачення/вивчення історії світу; синхронне вивчення історії; співнавчання, взаємонавчання; діалог та взаємодія; урізноманітнення навчання; мотивація учнів до навчання; системне мислення; міжпредметні змістові лінії; міжкурсові та міжпредметні зв'язки; інтегровані уроки/проекти; подолання фрагментарності знань.*

Отже, можна констатувати, що більшість педагогів, розкриваючи сутність поняття «інтегроване навчання історії», акцентують увагу, насамперед, на інтеграції/синхронізації змісту, зокрема використанні на уроках інтегрованих та міжпредметних змістових ліній, міжпредметних зв'язків, викладання інтегрованих курсів. Частина респондентів розглядає інтегроване навчання історії на рівні певних освітніх цілей (наприклад, формування системного мислення учнів, цілісного світогляду, цілісного бачення історії світу, подолання фрагментарності знань) або окремих методів та форм навчання (інтегровані уроки, навчальні проекти). Також у їхніх відповідях наголошується на тому, що інтегроване навчання – це нові шляхи мотивації (зацікавлення) учнів до навчання історії, співнавчання та взаємодії.

Зауважимо, що при спільності підходів, педагоги по-різному пояснюють зміст поняття «інтегроване навчання». Для конкретизації проведеного аналізу наведемо деякі з відповідей вчителів історії на запитання «На Вашу думку, інтегративне навчання історії – це...»:

- «поєднання змісту з різних навчальних предметів для формування системного та цілісного мислення учнів»;
- об'єднання, взаємозв'язок між різними предметами, розвиток інтересу до навчання учнів»;
- спосіб поєднання історичного змісту з змістом інших предметів задля формування цілісного бачення світу, дає учням змогу краще зрозуміти історію людства»;
- логічно і правильно, дозволить дітям побачити світову історію і Україну, як її частину»;
- поєднання вивчення шкільних курсів історії України та всесвітньої історії в єдиний курс»;
- сукупність послідовних та взаємопов'язаних дій учителя й учня. Вони спрямовані на формування цілісної картини світу школяра на основі об'єднання навчального матеріалу з різних освітніх галузей (навчальних предметів);
- поєднання міжпредметних зв'язків з прив'язкою до реального життя»;
- процес розвитку інтегративного (системного) знання, яке характеризується системністю та узагальненістю. Сприяє підвищенню ефективності навчання»;
- навчання, спрямоване на розвиток «цілісної» особистості з урахуванням соціальних та особистісних потреб»;
- сукупність взаємопоєднання у цілісну картину певних знань та умінь, з різних предметів з певної теми, періоду, епохи»;
- об'єднання різнорідних раніше частин змісту освіти (що вивчалися різними предметами) в єдине ціле на основі встановлення міжпредметних зв'язків між цими змістовими частинами з метою формування цілісного бачення історичного процесу»;
- взаємодія вчителя та учнів, спрямована на формування цілісного світогляду та навички, необхідні у житті»;
- використання нових методів навчання, формування у дитини вміння застосовувати знання на практиці, у подальшому житті. Такий підхід розвиває творчість учнів, спонукає до пізнання дійсності, до встановлення причинно-наслідкових зв'язків, розвитку логіки, сприяє вмінню порівнювати, узагальнювати і робити висновки. Інтегративне навчання історії ґрунтується на формуванні у дітей ініціативності, самостійності, комунікативних

здібностей, громадянської свідомості. А також забезпечує адаптацію школярів до реального життя;

- поєднання змісту та методики навчання історії та інших предметів задля подолання фрагментарності знань з історії людства;
- вивчення історичних подій у поєднанні з іншими предметами, розгляд культурно-історичних процесів на тлі економічного, політичного тощо розвитку;
- формування цілісної системи знань, єдиної картини світу, наукового світогляду, поєднання інтегративного й диференційованого підходів до вивчення історії».

Утім, як свідчать результати анкетування, деякі педагоги спрощено розуміють сутність інтеграції в освіті і зазначають, що інтегроване навчання історії – це:

- «можливість краще знати історію;
- цікавий міжпредметний зв'язок;
- реалізація міжпредметних зв'язків;
- синхронізоване вивчення подій історії України і всесвітньої історії та міжпредметні зв'язки;
- повноцінне вивчення повної історії України. Чередування історичного матеріалу з короткими коментарями, що містять порівняльний аналіз;
- вигадка науковців, історія сама по собі містить інтегровані знання;
- нічим не відрізняється від використання міжпредметних зв'язків на уроках».

Причина такого спрощеного розуміння інтегрованого підходу до навчання історії полягає насамперед у тому, що в методиці викладання історії недостатньо уваги приділено практичним аспектам його реалізації в освітньому процесі. Відповідно частина вчителів стикається з труднощами в організації інтегрованого навчання історії і не приділяють цьому належної уваги.

На запитання «Яким чином Ви впроваджуєте інтегративний підхід у своїй роботі? (можна вибрати декілька варіантів відповіді)» відповіді вчителів розподілилися так (див. рис. 4): 1) реалізую на уроках інтегровані та міжпредметні змістові лінії, передбачені навчальною програмою з історії – 79,1% (A); 2) викладаю інтегровані курси за вибором, факультативи – 15,2% (B); 3) розробляю і проводжу інтегровані уроки – 29,4% (C); 4) використовую на уроках інтегровані завдання – 70,3% (D); 5) пропоную учням інтегровані навчальні проєкти – 33,8% (E).

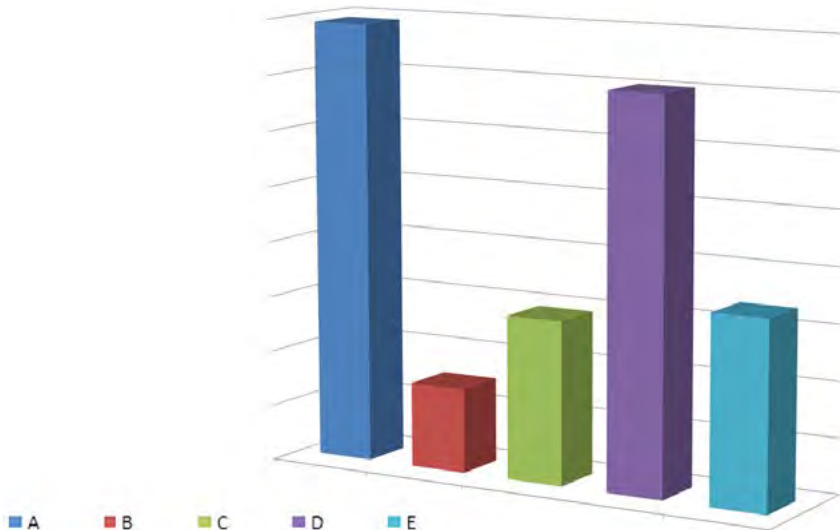


Рис. 4. Діаграма відповідей вчителів на запитання «Яким чином Ви впроваджуєте інтегративний підхід у своїй роботі? (можна вибрати декілька варіантів відповіді)»

Можна стверджувати, що впроваджуючи інтегрований підхід в освітній процес вчителі історії орієнтуються переважно на вимоги навчальної програми та інтегровані завдання, що розміщені в підручнику. Водночас лише 17,5% педагогів зазначили, що учні охоче виконують завдання, для виконання яких необхідно застосовувати знання з інших предметів, 77,3% респондентів зазначили, що учні ставляться до таких завдань по-різному (залежно від рівня підготовки та вподобань), а 5,2% – вказали, що учні виконують такі завдання неохоче. Також результати опитування засвідчили, що вчителі історії недостатньо уваги приділяють інтегрованим навчальним проектам, проведенню інтегрованих уроків, упровадженню інтегрованих курсів та факультативів.

Більшість респондентів на запитання відкритого типу «Чим, на Вашу думку, інтегроване навчання відрізняється від використання міжпредметних зв'язків в освітньому процесі?» зазначили, що насамперед системністю, технологічністю, цілісністю методики, єдністю цілей, змісту, засобів, форм і методів навчання. Наприклад:

- «інтегроване навчання має єдність цілей, змісту, засобів, форм і методів навчання, а використання міжпредметних зв'язків є епізодичним залежно від цілей уроку;
- інтегроване навчання це цілісна технологія, а використання міжпредметних зв'язків є епізодичним;
- інтегроване навчання формує цілісну картину, натомість міжпредметні – мозаїку;
- інтегроване навчання – системне і передбачає інтегровану програму, а використання міжпредметних зв'язків – епізодичне, і ґрунтується на звичайній програмі та традиційних підручниках;
- інтегроване навчання передбачає єдиний освітній курс, тому дає можливість показати історичний процес цілісно. Використання міжпредметних зв'язків відбувається фрагментарно і зосереджено на взаємозв'язку між предметами;
- при інтегрованому навчанні цілісне системне уявлення про історичний розвиток людства формується на основі як поєднання змісту так і створення цілісності різних видів діяльності. Водночас використання міжпредметних зв'язків є епізодичним».

Лише незначна частина респондентів зазначила, що інтегроване навчання і міжпредметні зв'язки – це синоніми і нічим не відрізняються, пояснюючи це відсутністю успішних прикладів або невдалого досвіду інтегрованого навчання історії. В одному із коментарів учитель зазначив: «У нашій країні це означає: збити в одну купу декілька предметів, навчальні програми залишити старими, кількість годин залишити мінімальною».

Наступне питання онлайн анкети мало на меті з'ясувати, ставлення вчителів до можливості запровадження галузевого інтегрованого курсу «Історія України. Всесвітня історія. 6–9 класи». 54% респондентів підтримують таку ідею, 35,9% – не підтримують, 10,1% – не визначились. На запитання «Зазначте, які навчальні предмети було б цікавіше вивчати в тісному взаємозв'язку з історією (можна вибрати декілька варіантів відповіді)» відповіді вчителів розподілися таким чином: українська література – 81,4%; географія – 74,3%; зарубіжна література – 63,4%; образотворче мистецтво – 55,6%; етика – 20,9%; інформатика – 19,9%; іноземна мова – 14,7%; природознавство – 12%; українська мова – 9%; математика – 9%; біологія – 4,4%.

Дані анкетування дали змогу виявити, які проблеми виникають під час реалізації інтегрованого навчання історії, зокрема, вчителі наголошували переважно на таких моментах, як пасивність учасників освітнього процесу, брак як навчального часу, так і часу для підготовки вчителя; відсутність методики інтегрованого навчання, перевантаженість навчальної програми та підручників історії, невідповідність вивчення споріднених тем різними предметами по класах. Для прикладу наведемо такі аргументи вчителів:

- «головна проблема – це перевантаженість учнів. Яка об'ємна програма з історії?! Друга причина – синхронність у вивченні історії, української літератури та й зарубіжної відсутня. Шевченка ми вчимо в 9 класі на початку року, а з літератури – в кінці, і так всі твори і події...»;
- брак методичної літератури з цієї проблематики, брак навчального часу, перевантаженість програми та підручників;

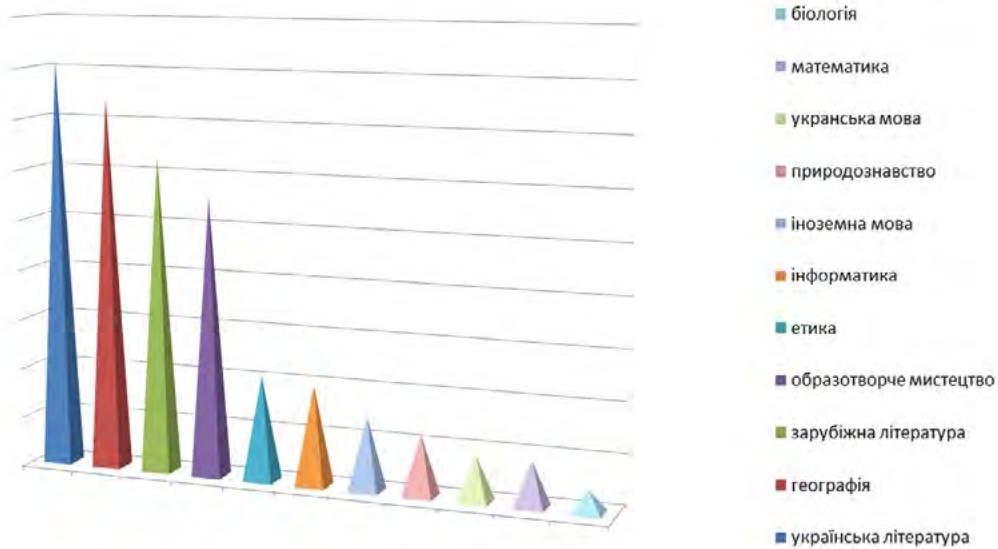


Рис. 5. Діаграма відповідей вчителів на завдання «Зазначте, які навчальні предмети було б цікавіше вивчати в тісному взаємозв'язку з історією (можна вибрати декілька варіантів відповіді)»

- не співпадіння за програмою тем, які вивчаються (події української революції вивчаються на уроках історії 10 класу, а літературні твори про ці події вивчають учні вже 11 класу тощо);
- відсутність методики інтегрованого навчання та якісних підручників, програма інтегрованого курсу «Історія: Україна та світ» 10–11 класів та відповідно й підручники поєднують зміст курсів історія України та Всесвітньої історії механічно, тобто в них відсутня спільна ідея та методика;
- слабкі знання учнів, не готовність використовувати раніше набуті зв'язки;
- невідповідність вивчення по класах («Руїна» вивчається на уроках історії України у 8 класі, «Чорна рада» П. Куліша на уроках української літератури в 9 класі);
- не завжди теми в програмах різних предметів, які ми хочемо об'єднати сформульовані однаково, часто уроки, які можна інтегрувати, за програмами проходять з розривом у часі, багато часу витрачається на підготовку такого уроку;
- обмеження в часі для підготування інтегрованих уроків; необхідність опрацювання великої кількості інформації з різних джерел;
- не завжди можливо знайти достатньо матеріалів для підготовки до таких уроків, часто теми з різних предметів дублюються, але вивчаються в різний період навчального року, що ускладнює інтеграцію предметів».

Також учасники опитування зазначили можливі виклики й ризики реалізації інтегрованого навчання історії в закладі загальної середньої освіти, серед яких такі, як: 1) формальний підхід до інтеграції і як наслідок перевантаженість змістом навчальної програми та підручників, що може зашкодити отриманню якісних знань учнями; 2) втрата цілісного курсу «Історія України», що недопустимо в умовах війни; 3) вчителі більшу увагу приділятимуть своєму «фаховому» предмету в складі інтегрованого курсу і як наслідок учні отримають поверхневі, а не ґрунтовні знання з історії; 4) інерція вчителів та їх неготовність до змін, відсутність зацікавленості системи ІППО у відповідній перепідготовці; 5) бюрократія та побоювання адміністрації закладів освіти для введення нового; 6) незацікавленість учнів, оскільки вони здають ЗНО не з інтегрованого

курсу, а з курсу Історія України. Наведено найбільш типові відповіді респондентів на завдання «Зазначте можливі виклики й ризики реалізації інтегрованого навчання історії в закладі загальної середньої освіти»:

- «інерція вчителів та їх неготовність до змін, відсутність зацікавленості системи ППО у відповідній перепідготовці;
- на мою думку, ризиком є те, що вчитель при викладанні буде надавати перевагу своєму предмету;
- формальний підхід до інтеграції змісту, і як наслідок перевантаженість змістом навчальної програми та відсутність якісних підручників;
- бюрократія та учитель з його небажанням змінитися;
- 1. Недостатня методична підготовка вчителів, відсутність курсів такої підготовки. 2. Побоювання адміністрації закладів для введення нового;
- відсутність фахового викладацького складу, відсутність теоретичного обґрунтування власне інтегрованого навчання та його відповідної апробації;
- неготовність вчителів до реалізації ідей інтегрованого навчання;
- буде чергова імітація, яку назвуть інтегрованим навчанням історії. Буде ж просто механічне поєднання суспільствознавства з історією, історії України з всесвітньою (а не нормальний інтегрований курс), метод клею і ножиць + риторика і перенасиченість словами, які дитина відповідного віку просто не розуміє, і їх стільки, що у вчителя просто часу не вистачає усі пояснювати;
- нехтування важливими темами з історії, фрагментарність при вивченні історичних подій, розірваність історичного процесу і, як результат, погіршення якості історичної освіти;
- знівелює конкретику знань, цілісність предмету. Я проти;
- можлива втрата самотності, ідентичності історії як незалежного предмета;
- зникнення окремого курсу «Історія України», що недопустимо в сучасних умовах, коли йде війна, окрім того учні здають ЗНО не з інтегрованого курсу, а з курсу «Історія України»;
- небажання вчителів та відсутність методики інтегрованого навчання; орієнтованість дітей на здачу ЗНО з історії України; недостатня кількість годин відведених на вивчення історії в 5–9 класах;
- інтегрований курс може стати свого роду історичною філософією, тобто перетворитися в теоретичний курс, натомість дітям цікаво вивчати саме конкретний матеріал про діяльність історичних осіб, про конкретні події тощо;
- формальний підхід до розробки інтегрованих курсів типу сучасного в 10–11 класах «Історія: Україна і світ», бо він не цікавий учням;
- учні погано будуть вивчати історію, адже буде заплутаний навчальний матеріал;
- хотілося б більше часу на вивчення історії, особливо історії України. Цього не передбачено, а нам дуже потрібно. Ми втрачаємо державу, а хочемо досягнути цілий світ. Без знання своєї історії у нас просто немає майбутнього. Хто і коли з чиновників які складають програми візьме це до уваги?;
- боюся, що діти не будуть знати власної історії України, якщо її розглядати через призму історії країн світу. З практики, учням завжди була цікавіша Всесвітня історія».

На нашу думку, наведені вище відповіді вчителів є цінним застереженням для потенційних авторів модельних/навчальних програм та авторів підручників з інтегрованих курсів від формальної (механічної інтеграції). Як зазначає Т. Заскїна, «небезпекою є так звана псевдоінтеграція, тобто підміна інтегративних процесів формальними процедурами об'єднання усього з усім. У деяких випадках така псевдоінтеграція може завдати серйозної шкоди, бо порушує усталену систему навчання, а не пропонує кращого варіанта» [3, с. 74]. Наслідком такої псевдоінтеграції, на нашу думку, може бути перевантаженість та надмірна затеоризованість програм та підручників, неструктурованість змісту, втрата цілісності і самотності курсу «Історії України» і, як наслідок, зниження інтересу учнів до навчання історії та рівня їх знань.

На запитання «На Вашу думку, які питання впровадження методики та технологій інтегрованого навчання історії в освітньому закладі потребують висвітлення в методичній літературі?» відповіді вчителів розподілилися наступним чином: 1) підготовка та проведення інтегрованих уроків – 47,8% (A); 2) особливості підготовки та реалізації інтегрованих проєктів – 33,3% (B); 3) методика розробки та впровадження інтегрованих курсів – 46,4% (C); 4) методика реалізації інтегрованих та міжпредметних змістових ліній – 40,7% (D); 5) визначення форм і методів інтегрованого навчання для формування компетентностей та наскрізних умінь учнів засобами різних предметів – 41,8% (E); 6) обґрунтування критеріїв, шляхів та інструментарію інтегрування змісту й організації навчання – 24,6% (F); 7) створення підручників історії на інтегративній основі – 46,4% (G).

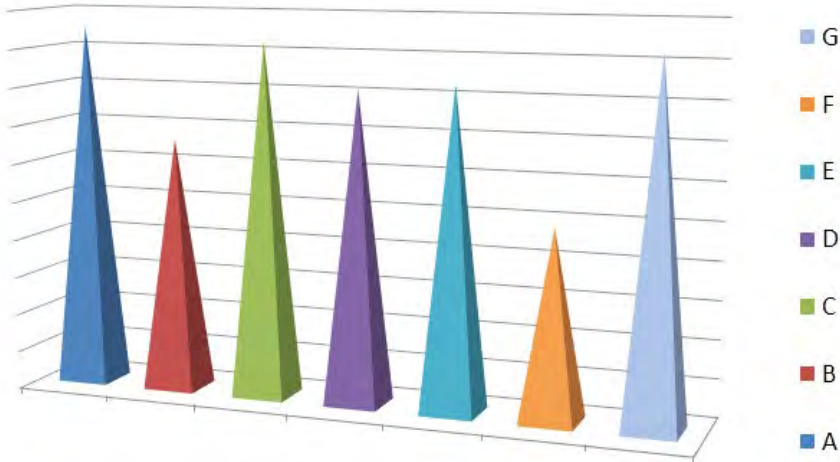


Рис. 6. Діаграма відповідей вчителів на завдання «На Вашу думку, які питання впровадження методики та технологій інтегрованого навчання історії в освітньому закладі потребують висвітлення в методичній літературі? (можна вибрати декілька варіантів відповіді)»

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз відповідей вчителів дає підстави стверджувати, що переважна більшість респондентів позитивно сприймають інтегративний підхід у навчанні історії та вбачають його потенціал у формуванні ключових та предметних компетентностей учнів; подоланню фрагментарності та мозаїчності їх знань, формуванню інтегративного (системного) типу мислення в учнів, поглибленню взаємозв'язку навчання з повсякденною діяльністю людини.

Результати опитування засвідчили, що за реалізації інтегрованого підходу в освітній процес вчителі історії орієнтуються переважно на вимоги навчальної програми та інтегровані завдання, що розміщені в підручнику, водночас недостатньо уваги приділяють інтегрованим навчальним проєктам, проведенню інтегрованих уроків, впровадженню інтегрованих курсів та факультативів.

Учасники опитування зазначили можливі виклики й ризики реалізації інтегрованого навчання історії в закладі загальної середньої освіти, які, на нашу думку, мають врахувати потенційні автори модельних/навчальних програм та підручників з інтегрованих курсів. Дані анкетування також дали змогу виокремити основні проблеми, які виникають під час реалізації інтегрованого підходу в навчанні історії в закладах загальної середньої освіти, зокрема такі, як пасивність учасників освітнього процесу, брак як навчального часу, так і часу для підготовки вчителя; відсутність методики інтегрованого навчання, перевантаженість навчальної програми та підручників історії, невідповідність вивчення споріднених тем різними предметами по класах. На нашу думку, для вирішення виявлених проблем та уникнення потенційних ризиків необхідне розроблення

та впровадження в освітній процес спеціальної методики інтегрованого навчання історії. Зокрема, подальшого вивчення потребують такі напрями як: 1) методологія інтегрування навчального історичного змісту: критерії відбору, принципи побудови, шляхи реалізації; 2) особливості підготовки та реалізації інтегрованих уроків та проєктів; 3) методика розробки та впровадження програм інтегрованих курсів; 4) визначення форм і методів інтегрованого навчання для формування компетентностей та наскрізних умінь учнів засобами різних предметів; 5) засади розробки підручника з інтегрованого навчання історії та принципи його конструювання.

Використані джерела

- [1] І. Мороз, «Сутність інтегративного підходу навчання історії», Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 29 березня 2021 р. (наукове електронне видання). Київ, Україна: Педагогічна думка, с. 135–138, 2021.
- [2] С. Клепко, Інтегративна освіта і поліморфізм знання: монографія. Київ-Полтава-Харків, Україна: ПОІПОП, 1998.
- [3] Т.М. Засєкіна, Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія, Київ, Україна: Педагогічна думка, 2020.
- [4] О. Мариновська, «Інтегроване навчання: технологічний аспект», Рідна школа, № 4/5 (квітень–травень), с. 32–36, 2014.
- [5] М.В. Опачко, «Інтегративний підхід до реалізації дидактичного менеджменту у підготовці магістрів-фізиків», Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна, Вип. 22, с. 43–45, 2016.
- [6] Т.О. Пушкарьова, і О.М. Топузов, Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2019.
- [7] М.Р. Арцишевська, Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, Україна, 2000.
- [8] М.Р. Арцишевська, і Р. Арцишевський, Інтеграція змісту освіти: монографія. Луцьк, Україна: Вежа, 2007.
- [9] К.О. Баханов, Теоретико-методичні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти: дис... д-ра пед. наук; Ін-т педагогіки АПН України, Київ, Україна, 2007.
- [10] Н.М. Жидкова, «Внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки як засіб набуття досвіду навчальної діяльності учнів на уроках правознавства», Проблеми сучасного підручника, Вип. 16, с. 135–148, 2016.
- [11] О. Пометун, «Навчання історії і громадянської освіти: окремі чи інтегровані курси», Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 29 березня 2021 р. (наукове електронне видання). Київ, Україна: Педагогічна думка, с. 180–183, 2021.
- [12] Т. Ремех, «Міжпредметна модель шкільної громадянської освіти», International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning»: conference proceedings, February 26–27, 2021. Riga, Latvia: Baltija Publishing, с. 150–154, 2021.

References

- [1] I. Moroz, «Cutnist intehratyvnoho pidkhdohu navchannia istorii», Kompetentnisno oriientovane navchannia: vyklyky ta perspektyvy: zbirnyk tez III vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Kompetentnisno oriientovane navchannia: vyklyky ta perspektyvy», Kyiv, 29 bereznia 2021 r. (naukove elektronne vydannia). Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, s. 135–138, 2021. (in Ukrainian).
- [2] S. Klepko, Intehratyvna osvita i polimorfizm znannia: monohrafiia. Kyiv-Poltava-Kharkiv, Ukraina: POIPOP, 1998. (in Ukrainian).
- [3] T. M. Zasiiekina, Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka: monohrafiia, Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2020. (in Ukrainian).
- [4] O. Marynovska, «Intehrovane navchannia: tekhnolohichniy aspekt», Ridna shkola, № 4/5 (kviten–traven), s. 32 36, 2014. (in Ukrainian).



- [5] M. V. Opachko, «Intehratyvnyi pidkhdid do realizatsii dydaktychnoho menedzhmentu u pidhotovtsi mahistriv-fyzykiv», Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Serii: Pedahohichna, Vyp. 22, s. 43–45, 2016. (in Ukrainian).
- [6] T. O. Pushkarova, i O. M. Topuzov, Intehratyvno-diiialnisna pedahohika: monohrafiia. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, 2019. (in Ukrainian).
- [7] M. R. Artsyshevska, Teoretyko-metodychni zasady intehratsii znan pro suspilstvo u zmisti shkilnoi osvity: dys... kand. ped. nauk: 13.00.09. Lutsk, Ukraina, 2000. (in Ukrainian).
- [8] M. R. Artsyshevska, i R. Artsyshevskiy, Intehratsiia zmistu osvity: monohrafiia. Lutsk, Ukraina: Vezha, 2007. (in Ukrainian).
- [9] K. O. Bakhanov, Teoretyko-metodychni zasady transformatsii suchasnoi shkilnoi istorychnoi osvity: dys... d-ra ped. nauk; In-t pedahohiky APN Ukrainy, Kyiv, Ukraina, 2007. (in Ukrainian).
- [10] N. M. Zhydkova, «Vnutrishnopedmetni ta mizhpredmetni zviazky yak zasib nabuttia dosvidu navchalnoi diialnosti uchniv na urokakh pravoznavstva», Problemy suchasnoho pidruchnyka, Vyp. 16, s. 135–148, 2016. (in Ukrainian).
- [11] O. Pometun, «Navchannia istorii i hromadianskoi osvity: okremi chy intehrovani kursy», Kompetentnisno oriientovane navchannia: vyklyky ta perspektyvy: zbirnyk tez III Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Kompetentnisno oriientovane navchannia: vyklyky ta perspektyvy», Kyiv, 29 bereznia 2021 r. (naukove elektronne vydannia). Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka, s. 180–183, 2021. (in Ukrainian).
- [12] T. Remekh, «Mizhpredmetna model shkilnoi hromadianskoi osvity», International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning»: conference proceedings, February 26–27, 2021. Riga, Latvia: Baltija Publishing, c. 150–154, 2021. (in Ukrainian).

Petro Moroz, PhD (Pedagogy), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Iryna Moroz, Researcher of the Department of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

INTEGRATIVE TEACHING OF HISTORY IN GRADES 5–9: STATE OF PRACTICE AND PERSPECTIVES

The article is dedicated to the analysis of practices and perspectives of integrative teaching of history in grades 5–9. The authors conducted an online survey of teachers to determine the actual state of implementation of the integrated approach to teaching history. The analysis of teachers' answers induces to believe that the vast majority of respondents perceive the integrative approach in teaching history positively and see its potential in the formation of students' key and subject-specific competencies; overcoming the fragmentary and patchiness of their knowledge; the formation of an integrative (systemic) type of thinking; deeper engagement of everyday human activities with learning.

The survey data made it possible to identify the main problems arising in the implementation of the integrative approach to teaching history in secondary education, such as the following: passivity of participants of the educational process, lack of both teaching time and time for teacher training; lack of methods of integrative teaching; overload of the educational program and history textbooks, inconsistency of the study of related topics in different subjects in different grades. According to the authors, for solving the identified problems and avoiding potential risks, it is necessary to develop and implement in the educational process a special methodology of integrative teaching of history.

The article defines the perspectives for further researches related to the development, testing and implementation in the educational process of methods of integrative teaching of history, curricula and school textbooks based on integrative approach. In particular, the methodology of integration of educational historical content requires further study: selection criteria, principles of design, ways of realization; features of preparation and realizing of integrative lessons and projects; methodology of development and implementation of integrative courses programs; definition of forms and methods of integrative learning for formation of competencies and transversal skills of students through various subjects; the principles of textbook development on integrative teaching of history and the principles of its design.

Key words: history teaching process; integrative approach; survey.



Олена Пищик – кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи, комунальний заклад «Чернігівський центр професійно-технічної освіти» Чернігівської обласної ради, м. Чернігів, Україна.

Коло наукових інтересів: формування та розвиток комунікативної культури учасників освітнього процесу закладів професійної (професійно-технічної) освіти; цифрова трансформація освітнього процесу; розвиток цифрової грамотності педагогічних працівників за інноваційними моделями; розвиток навичок Soft Skills.

✉ pishik_elena@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0001-9193-6645>

УДК 377:005.33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-78-85>

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ В УМОВАХ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ

У статті розглянуто проблему розвитку комунікативної культури у керівників закладу професійної (професійно-технічної) освіти, що є складником їхньої загальної культури та виражається в системі потреб, соціальних якостей, у стилі діяльності й поведінки. Визначено сутність комунікативної культури та змістових характеристик управлінської діяльності керівників закладу професійної (професійно-технічної) освіти засобами адаптивного управління, це дало змогу нам визначити, що комунікативна культура керівника є складником його загальної та управлінської культури, складним особистісним новоутворенням, динамічною системою знань про культурні норми та правила, суспільно прийнятні моделі взаємодії, спілкування та обміну інформацією. Визначено сутність основних понять дослідження та структуру готовності керівників закладу професійної (професійно-технічної) освіти до професійної діяльності в умовах адаптивного управління.

Ключові слова: адаптивне управління; заклад професійної (професійно-технічної) освіти; керівник; комунікативна культура; управління.

Постановка проблеми. Стан сучасної освіти свідчить про необхідність посилення адапційної діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти, енергійнішого реагування на зміни їх керівниками. Механізм розвитку і забезпечення стійкого професійного зростання має бути націлений на реалізацію наявних конкурентних переваг. Досягнення поставлених цілей можливе лише на основі використання комунікативної культури та методів адаптивного управління керівником закладу професійної (професійно-технічної) освіти зокрема.

Основне завдання комунікативної культури керівника закладу професійної (професійно-технічної) освіти позиціонується у дотриманні таких правил комунікації, що сприяють взаєморозумінню між людьми у процесі навчання й виховання, взаємозбагаченню духовними цінностями. Комунікативна діяльність, як один із функціональних компонентів управлінської й педагогічної діяльності керівника закладу професійної (професійно-технічної) освіти, має бути спрямовано на виконання соціального замовлення – формування гармонійно розвиненої особистості учня, який здатний не тільки професійно, а й творчо підходити до розв’язання поставлених задач.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Науково-теоретичні та організаційно-педагогічні основи управління в системі професійної (професійно-технічна) освіти детально висвітлені у працях Д. Айстраханова, І. Артюха, С. Батишева, А. Дьоміна, Л. Капченко, Н. Нічкало, В. Олійника, Л. Петренко, В. Радкевич, Т. Рожкової, В. Свистун, Л. Сергеевої, О. Щербак, М. Ярмаченка та ін. Управління закладами професійної (професійно-технічної) освіти зорієнтоване на нові цілі (результати), структурні перетворення та передбачає перехід системи функціонування закладу в режим розвитку. Актуальною постає потреба у зміні стереотипних управлінських підходів на сучасні механізми управління засобами підвищення ефективності комунікативної культури керівників закладів освіти.

Важливе значення у наукових розвідках учених має активізація пошуку ефективних чинників підвищення якості розвитку комунікативної культури, що досліджували: А. Білоножко, О. Бовдир, О. Гаврилук, З. Єрмакова, Н. Зусько, О. Корніяка, Л. Руденко, Г. М'ясоїд, Е. Манжос, Г. Медведь, Н. Мітрова, О. Пищик, С. Сарновська, В. Соколова, С. Тарасенко, І. Татаріна, В. Тернопільська, І. Тимченко та ін. Науковці зазначають, що сучасний світ характеризується всезростаючими обсягами інформації – різноманітної та безмежної, що являє собою сукупність інтелектуальних ресурсів, інформаційних технологій та комунікативної інфраструктури.

Метою статті є обґрунтування комунікативної культури керівників та надання характеристики адаптивного управління закладом професійної (професійно-технічної) освіти.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна культура є невід'ємною частиною життя людства протягом всієї його історії. Вона тісно пов'язана з діяльністю керівника закладу професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О). Комунікативна культура є своєрідним відображенням духу епохи. Вона передає динаміку життя суспільства, відповідаючи його соціокультурним потребам та тенденціям розвитку. У зв'язку з цим питання осмислення сучасного розуміння поняття «комунікативна культура» залишається актуальним завжди.

Так, у дисертаційному дослідженні О. Гаврилук комунікативну культуру визначено як складне динамічне особистісне утворення, що відображає соціально зумовлений рівень розвитку особистості, її готовність до комунікативної діяльності, систему поглядів і дій, які забезпечують задоволення потреб самореалізації та спосіб досягнення цілей в спілкуванні, плідну доброзичливу взаємодію людей у різних сферах життєдіяльності [1, с. 9].

У свою чергу, розглядаємо *комунікативну культуру керівників ЗП(ПТ)О* як цілісне інтегральне динамічне утворення, що дозволяє керівнику ефективно опанувати соціальний та професійний досвід за допомогою комунікативної компетентності і прогнозованої іміджевої управлінської діяльності, оперативно встановлювати ділові контакти, мобільно орієнтуватись у комунікативній ситуації та бути конкурентоспроможним керівником закладу освіти [2, с. 6].

Для формування і розвитку комунікативної культури керівників на перший план виходить розуміння такої культури в її діяльнісному вимірі. Знаходить своє вираження комунікативна культура в системі цінностей і норм поведінки, які складаються під впливом різних факторів у ЗП(ПТ)О [3, с. 60].

У століття інформаційних технологій час вимагає зміни самих функцій керівників ЗП(ПТ)О. Тому на передній план виходить творча організаційна діяльність директора закладу освіти. Різні ситуаційні моделі підкреслюють необхідність гнучкого управління. Керівник повинен добре знати здібності підлеглих, свої власні можливості, природу завдань, потреби, повноваження, якість інформації тощо. Тому найефективнішим є такий стиль, який дає змогу орієнтуватися на реальність, тобто коли керівник підбирає стиль під конкретну ситуацію.

Наприклад, європейці перебувають під впливом традицій і більше тяжіють до авторитарного управління, ніж американці. А японці дуже широко використовують участь працівників у прийнятті рішень, хоча сама по собі японська культура більше цінує традицію. В Україні складається певне поєднання європейського стилю управління, в основі якого лежить застосування елементів авторитарного і демократичного стилів, з прийняттям колективних рішень, які чергуються з індивідуальною ініціативою керівника [4].

Ведучи мову про діяльність керівника, у наукових дослідженнях часто звертаються до поняття «управління». Зазначимо, що воно запозичене з латинської мови (походить від «administratio»), і згідно з тлумачним словником сучасної української мови, означає «спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; спрямовувати хід, перебіг якогось процесу; впливати на розвиток, стан чого-небудь» [5, с. 1300].

Для забезпечення успішності діяльності закладу освіти, на думку З. Рябової [6], система управління ним повинна враховувати, що заклад функціонує в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища, й своєчасно реагувати на ці зміни. До зовнішніх – можна віднести рівень моральності і моралі в суспільстві, рівень умов праці та якості життя людей, який залежить від реалізації соціальної та кадрової політики держави, від рівня освіти, процесу професіоналізації кадрів, від професійної соціалізації тощо. Внутрішні чинники залежать від наявності розвиненого професійного середовища ЗП(ПТ)О, яке складають як мінімум дві ланки: інтегральний соціальний ресурс закладу освіти та система управління, як закладу в цілому, так і управління учасниками освітнього процесу та персоналом, зокрема.

Наукові дослідження школи людських відносин, що розвивалася на тлі розвитку поведінкових наук, створили наукове підґрунтя для виділення *адаптивного управління*. Важливою віхою в розвитку адаптивних засад управління були здобутки Г. Єльнікової, так провідною ознакою адаптивного управління, на думку науковця, є взаємоприспосовання та органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності. Рушійним фактором розвитку такої управлінської системи є баланс інтересів усіх її учасників і підструктур [7, с. 4].

Західні вчені теж розглядають зміни в управлінні організаціями з позицій адаптивності. Так англійські дослідники Т. Берне та Г. Сталкер досліджували взаємозв'язок між організаційною структурою підприємства й швидкістю змін довкілля. Вони доводять, що рухомість зв'язків забезпечується не тільки адаптивними структурами, але й гнучким керівництвом, що набуває адаптивного характеру. Адаптивне керівництво розглядається як здатність керівника обирати й поєднувати різні стилі управління залежно від ситуації. При цьому підвищення адаптивності керівництва досягається шляхом переформування творчих груп, перепроєктування завдань або модифікації посадових повноважень [8, с. 345].

На думку Г. Єльнікової, *адаптивне управління* з'явилося як об'єктивна необхідність для узгодження різноспрямованих впливів в умовах розвитку ринкової економіки. Появу адаптивного управління вона пов'язує з необхідністю врахування ситуацій нестабільності при розвитку ринково-економічних відносин. На думку авторки, ці ситуації активізують комунікативні стосунки й змінюють внутрішні механізми управлінського процесу [9].

Внутрішнє середовище ЗП(ПТ)О є свого роду основою зародження та розвитку комунікативної культури. Суб'єктами комунікативної культури виступають: керівник закладу, лінійні керівники, а об'єктами її є педагоги і здобувачі освіти, хоча вони своєю чергою можуть виступати стосовно самих себе як суб'єкти комунікативної культури. Дуже важливо при процесі комунікації налагоджувати інтерсуб'єктивну (суб'єктно-суб'єктну) взаємодію, засновану на розвиненій комунікативній компетенції.

Одним з істотних елементів комунікативної культури є *комунікативна компетентність*. З точки зору системного підходу комунікативна компетентність у ЗП(ПТ)О буде представляти систему взаємодій суб'єктів комунікативної культури для побудови ефективних форм комунікацій, як на різних рівнях управління (по вертикалі і горизонталі), так і у процесі виконання педагогами своїх посадових обов'язків, а також у більш широкому колі неформальних зв'язків.

Комунікативна компетентність керівників ЗП(ПТ)О складатиметься зі здібностей: давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій має відбутися спілкуватися; соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у комунікативній ситуації [10].

Особлива роль у процесі ефективної комунікації належить керівнику ЗП(ПТ)О. Саме він – відповідальна особа у процесі налагодження позитивних комунікацій у колективі. Сходинки формування у керівників ЗП(ПТ)О комунікативної компетенції представлено на рисунку 1.

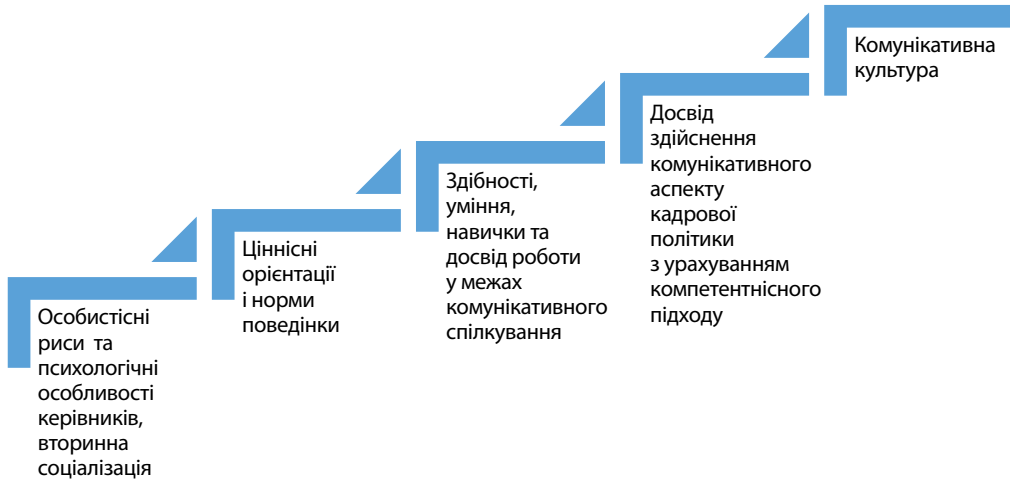


Рис. 1. Структура комунікативної компетентності керівників ЗП(ПТ)О

На базисному рівні (рис. 1) для керівників ЗП(ПТ)О є важливим мати певний особистісно-професійний потенціал, який дозволив би їм у процесі його реалізації стати носіями високого рівня комунікативної культури у закладі освіти. Сам процес активізації комунікативного потенціалу в особистісно-професійній структурі керівників ЗП(ПТ)О передбачає розвиток цілого комплексу вмінь і навичок, таких як:

- уміння виявляти ініціативу в спілкуванні і вибудовувати емоційний контакт з учасником спілкування;
- уміння контролювати свій емоційний настрій;
- уміння та навички розуміти стан «іншого»;
- уміння вибудовувати свій позитивний імідж в особі співрозмовника;
- уміння вчасно змінити розмову на погоджувальне спілкування.

При цьому керівник повинен володіти культурою мови. Під культурою мови розуміють сукупність таких якостей, які здійснюють найкращий вплив на адресата із врахуванням конкретних обставин і відповідно до поставленої мети: багатство (різноманітність) мови, її чистота, виразність, ясність і зрозумілість, точність і правильність. Поняття «культура мови» тісно пов'язане із закономірностями та особливостями розвитку та функціонування мови, а також і мовною діяльністю в усьому її різноманітті [11].

Основою мови є слово – одне з наймогутніших комунікативних знарядь людини. При цьому мова керівника ЗП(ПТ)О повинна бути: змістовною, точною, логічною, лексично і граматично правильною, позитивно-емоційною, досить гучною та неквапливою. Своєю промовою, стилем спілкування керівник задає тон усьому в інтегративній комунікативній поведінці колективу.

Під комунікативною поведінкою у ЗП(ПТ)О розуміємо процес професійного спілкування – передачі, приймання та обробки інформації, організації комунікативної взаємодії, створення позитивно-продуктивного фону спілкування. Весь цей процес відбивається на стилі, організації та результативності роботи персоналу. Комунікативна поведінка ґрунтується на системі традицій та норм поведінки, характерних для ЗП(ПТ)О. Для того, щоб комунікативна діяльність будувалася на принципах системності, цілісності, оперативності, необхідно долати комунікативні бар'єри у процесі реалізації професійної діяльності.

Розглянемо діяльність у ЗП(ПТ)О, які бар'єри, дійсно, перешкоджають ефективності та результативності в роботі, не сприяють створенню високої комунікативної культури в організації. У рамках дослідження проводився моніторинг проблеми розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О. Опитування керівників ЗП(ПТ)О показало, що бар'єром на шляху реалізації їх професійної діяльності виступає низький рівень професіоналізму (рис. 2).

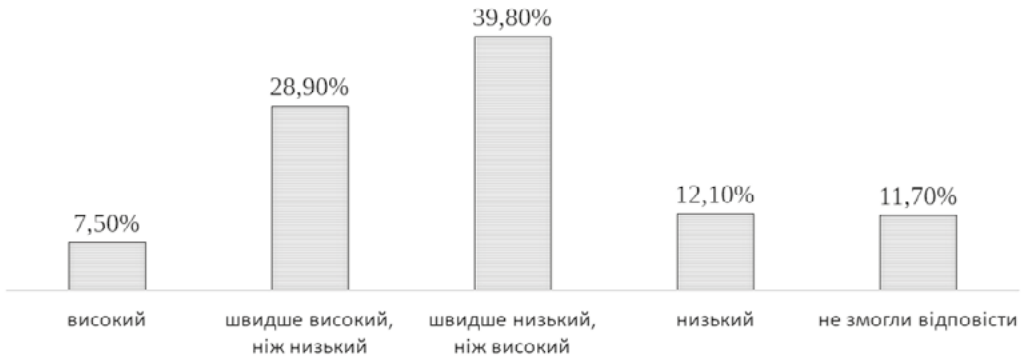


Рис 2. Оцінка рівня професіоналізму керівників ЗП(ПТ)О

Результати оцінки рівня професіоналізму керівників ЗП(ПТ)О (рис. 2) виявили, що 39,8% респондентів «швидше низький, ніж високий» рівень професіоналізму, а 12,1% – стверджують, що він просто низький. Саме непрофесіоналізм у роботі є основним проблемним чинником у роботі керівників ЗП(ПТ)О і він не сприяє формуванню їх організаційної та комунікативної культури, тобто створює труднощі, як у реалізації їх професійної діяльності, так і налагодженні дієвих комунікацій. Керівникам ЗП(ПТ)О не вистачає і високих особистісних і моральних якостей для того, щоб проявити високий рівень культури, у тому числі і комунікативної. Окрім того, великий відсоток опитаних серед керівників ЗП(ПТ)О відзначають, що є істотні проблеми в побудові погоджувальних комунікативних зв'язків і відносин. І як наслідок цих процесів є потреба в оволодінні комунікативною культурою (11,7% керівників ЗП(ПТ)О це відзначили).

На важливість розвитку здатності відчувати ціннісні орієнтації іншої людини у процесі спілкування звертав увагу В. Сухомлинський: «умій відчувати поруч із собою людину, умій розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ» [12, с. 85]. У подоланні комунікативних бар'єрів необхідно підвищувати рівень професіоналізму та компетентності керівників ЗП(ПТ)О і одночасно створювати всі умови для залучення на роботу фахівців з високими моральними якостями. Комунікативну культуру керівників ЗП(ПТ)О необхідно розвивати і цьому повинні сприяти всі способи та шляхи підвищення професійного розвитку у системі післядипломної педагогічної освіти. Комунікативна освіта повинна стати частиною цього процесу.

Розвиток комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О у системі післядипломної педагогічної освіти визначено як складний інтегрований процес, під час якого відбувається професійне становлення особистості керівника, що володіє комунікативними знаннями, уміннями, навичками. Післядипломна педагогічна освіта визначає мету й завдання розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О в умовах забезпечення інтеграції, мобільності й духовності особистості як критеріїв її розвитку та комунікативної діяльності [3, с. 60].

За результатами дослідження позиціоновано шляхи удосконалення розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О: забезпечення керівного складу ЗП(ПТ)О знаннями із психології спілкування керівників (через відповідні методичні ресурси: методичні рекомендації «Розвиток комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О» [13] та мережевий довідник «Педагогічний органайзер» [14]); формування комунікативної компетентності засобами електронного навчально-

методичного комплексу «Основи комунікативної культури педагога» [15]; важливим вектором ефективного розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О є організована самоосвіта, що використовується для розв'язання широкого спектру проблем в освітній сфері, і може бути вдало адаптована у процесі розвитку комунікативної культури керівників ЗП(ПТ)О.

Для розвитку комунікативної культури процес підвищення освітнього і морального рівня керівників ЗП(ПТ)О повинен вміло поєднуватися з продуманою соціальною і кадровою політикою, а також з дієвою системою управління закладом освіти. Потрібно зауважити, що для створення ефективних комунікацій у ЗП(ПТ)О необхідно: оптимальна організаційна структура; ясні, чіткі і визначені цілі; конкретизація цілей та підцілей кожного рівня управління; чітка регламентація основних видів робіт підрозділів; нормативи оцінки контрольних показників; доступна і зрозуміла система контролю виконання рішень.

Щоразу, коли керівник намагається вступити у комунікацію, реалізувати власну мету в ній, він формує висловлювання і прогнозує його вплив на суб'єкта комунікації, розраховуючи на певну кількість варіантів поведінки. Тому він, як відправник інформації, має усвідомлювати свою відповідальність за наслідки акту комунікації. Постійно орієнтуючись на реакцію суб'єкта комунікації, керівник розвиває власну комунікативну культуру.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ефективна комунікативна культура ЗП(ПТ)О залежить від багатьох факторів і, у першу чергу, від професіоналізму керівництва, рівня їх комунікативної компетентності, від системи управління закладом освіти, від залучення до освітньої діяльності грамотних і високо культурних, моральних працівників, від внутрішнього і зовнішнього середовища закладу освіти тощо.

Отже, комунікативну культуру керівника ЗП(ПТ)О в умовах адаптивного управління закладом освіти можна розглядати як складний соціально-педагогічний феномен, що утворюється з декількох взаємопов'язаних компонентів: знання про комунікативну культуру (знання психолого-педагогічних закономірностей спілкування, етики спілкування, теорії загальної і педагогічної комунікації); його комунікативних настанов та комунікативних умінь. Комунікативну культуру в ЗП(ПТ)О слід розуміти як одну з умов ефективності професійної діяльності та як мету професійного самовдосконалення керівників.

Використані джерела

- [1] О. О. Гаврилук, «Формування комунікативної культури майбутніх учителів засобами позааудиторної роботи», автореф. дис. ... канд. пед. наук, Кіровоградський держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. Кіровоград, 2007.
- [2] О. В. Пищик, «Розвиток комунікативної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти», автореф. дисерт. дис. ... канд. пед. наук, Національний ун-т «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Чернігів, 2019.
- [3] О. Пищик, Самоосвіта керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в умовах післядипломної освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. № 4. с. 56–63. 2018. [Електронний ресурс]. Доступно: Дата звернення: Квітень 18, 2021.
- [4] М. В. Загірняк, П. Г. Перерва, О. І. Маслак, *Економіка підприємства: магістерський курс*. Ч. 2. Кременчук, Україна: ТОВ «Кременчуцька міська друкарня», 2015. [Електронний ресурс]. Доступно: Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.. Дата звернення: Квітень 18, 2021.
- [5] В. Т. Бусел, *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Україна: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004.
- [6] З. В. Рябова, Теоретична сутність маркетингової інформації. *Педагогічні науки*. № 111. с. 140–148. 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2612. Дата звернення: Квітень 18, 2021.
- [7] Г. В. Сльникова, Технологія адаптивного управління персоналом. *Теорія та методика управління освітою*. Київ, Україна: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. № 2. 2009. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://www.tme.uomo.edu.ua/docs/2/09yelmtpr.pdf>. Дата звернення: Квітень 18, 2021.

- [8] М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, *Основы менеджмента*. Москва, Россия: «Дело», 1992.
- [9] Г. В. Єльнікова, «Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти», автореф. дис. ... д-ра. пед. наук., Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, Україна, 2005.
- [10] Е. В. Руденский, *Социальная психология*. Москва-Новосибирск, Россия: Сибирское соглашение, 1997.
- [11] Н. В. Ботвина, *Міжнародні культурні традиції: мова та етика ділової комунікації*: навч. посібник. Вид. 2-ге, доп. та переробл. Київ, Україна: АртЕк, 2002.
- [12] В. А. Сухомлинский, *Сто советов учителю*. Київ, Україна: Рад. школа, 1984.
- [13] О. В. Пищик, *Розвиток комунікативної культури. Методичні рекомендації для керівників закладів освіти. 2 ч. Педагогічна майстерня*. Харків: Основа, № 4 (88). с. 5–11. № 9 (93). с. 10–15. 2018.
- [14] О. Пищик, *Мережевий довідник «Педагогічний органайзер»* [Електронний ресурс]. Доступно: <https://metod-portfolio.blogspot.com/>. Дата звернення: Червень 11, 2021.
- [15] О. Пищик, *Навчально-методичний комплекс «Основы комунікативної культури педагога»*. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://chcptcourse.pp.ua/>. Дата звернення: Червень 11, 2021.

References

- [1] О. О. Havryliuk, «Formuvannya komunikativnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy pozaaudytornoj roboty», avtoref. dys. ... kand. ped. nauk, Kirovohradskiy derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. Kirovohrad, 2007. (in Ukrainian).
- [2] О. V. Pyshchuk, «Rozvytok komunikativnoi kultury kerivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity», avtoref. dysert. dys. ... kand. ped. nauk, Natsionalnyi un-t «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka, Chernihiv, 2019. (in Ukrainian).
- [3] О. Pyshchuk, Samoosvita kerivnykiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity v umovakh pisladyplomnoi osvity. Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. № 4. s. 56–63. 2018. [online]. Dostupno: http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg_2018_4_14. Data zvernennia: Kv.18, 2021. (in Ukrainian).
- [4] M. V. Zahimiak, P. H. Pererva, O. I. Maslak, *Ekonomika pidpriemstva: mahisterskyi kurs*. Ch. 2. Kremenchuk, Ukraina: TOV «Kremenchutska miska drukarnia», 2015. [online]. Dostupno: https://pidru4niki.com/74270/ekonomika/ekonomika_pidpriemstva Data zvernennia: Kv. 18, 2021. (in Ukrainian).
- [5] V. T. Busel, *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*. Kyiv, Ukraina: Irpin: VTF «Perun», 2004. (in Ukrainian).
- [6] Z. V. Riabova, *Teoretychna sutnist marketynhovoї informatsii. Pedahohichni nauky*. № 111. s. 140–148. 2013. [online]. Dostupno: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2612 Data zvernennia: Kv. 18, 2021. (in Ukrainian).
- [7] H. V. Yelnykova, *Tekhnolohiia adaptivnoho upravlinnia personalom. Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu*. Kyiv, Ukraina: DVNZ «Universytet menedzhmentu osvity» APN Ukrainy. № 2. 2009. [online]. Dostupno: <http://www.tme.umo.edu.ua/docs/2/09yelmt.pdf>. Data zvernennia: Kv.18, 2021. (in Ukrainian).
- [8] М. Х. Мескон, М. Ал'берт, Ф. Хедоури, *Основы менеджмента*. Москва, Россия: «Дело», 1992. (in Russian).
- [9] H. V. Yelnykova, «Naukovi osnovy adaptivnoho upravlinnia zakladamy ta ustanovamy zahalnoi serednoi osvity», avtoref. dys. ... d-ra. ped. nauk., Luhanskyi nats. ped. un-t imeni Tarasa Shevchenka. Luhanskyi, Ukraina, 2005. (in Ukrainian).
- [10] E. V. Rudenskiy, *Sotsyalnaia psikhologiya*. Moskva-Novosybyrsk, Rossiya: Sybyrskoe sohlashenye, 1997. (in Ukrainian).
- [11] N. V. Botvyna, *Mizhnarodni kulturni tradytsii: mova ta etyka dilovoї komunikatsii: navch. posibnyk*. Vyd. 2-he, dop. ta pererobl. Kyiv, Ukraina: АртЕк, 2002. (in Ukrainian).
- [12] V. A. Suhomlinskij, *Sto sovetov uchitelju*. Kiiiv, Ukraїna: Rad. shkola, 1984. (in Russian).
- [13] О. V. Pyshchuk, *Rozvytok komunikativnoi kultury. Metodychni rekomendatsii dlia kerivnykiv zakladiv osvity*. 2 ch. Pedahohichna maisternia. Kharkiv: Osнова, № 4 (88). s. 5–11. № 9 (93). s. 10–15. 2018. (in Ukrainian).
- [14] О. Pyshchuk, *Мережевий довідник «Педагогічний органайзер»* [online]. Dostupno: <https://metod-portfolio.blogspot.com/>. Data zvernennia: Cherven 11, 2021. (in Ukrainian).
- [15] О. Pyshchuk, *Навчально-методичний комплекс «Основы комунікативної культури педагога»*. [online]. Dostupno: <https://chcptcourse.pp.ua/>. Data zvernennia: Cherven 11, 2021. (in Ukrainian).

Olena Pyschchyk, PhD (Pedagogy), Deputy Director for Training and Production, Municipal institution «Chernihiv Center for Vocational Education» of Chernihiv Regional Council, Chernihiv, Ukraine.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE CULTURE OF LEADERS OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL AND TECHNICAL) EDUCATIONAL INSTITUTIONS UNDER THE ADAPTIVE MANAGEMENT

The article deals with the issue of development of communicative culture among the leaders of professional (vocational and technical) institutions, which is a component of their general culture and expressed in the system of needs, social qualities, activity style, and behavior. The essence of communicative culture and meaningful characteristics of managerial activity through adaptive management was defined. This allowed us to determine that the communicative culture of the leader is a component of his/her general and managerial culture, a complicated personal formation, a dynamic system of knowledge about cultural norms and rules, socially accepted models of interaction, communication and information exchange. The importance of communicative competence of institution management team is substantiated, which is fundamental in the studied problems of communication culture development and allows us to understand the essence of communication as a social and individual phenomenon much better. The essence of the basic concepts of the research and the structure of readiness of the professional (vocational) institutions leaders for professional activity under the adaptive management are determined. It is noted that the professionalism of the educational institution leader's managerial activity is a complex of competencies that allow the subject (head of the educational institution) to professionally carry out management activities in modern socio-economic conditions.

Key words: adaptive management; institution of professional education; leader; communicative culture; management.





Оксана Дженджеро – кандидат педагогічних наук, доцент, доцентка кафедри мов і методики їх викладання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів, Україна. **Коло наукових інтересів:** проблеми формування професійного мовлення у студентів нефілологічних спеціальностей; лінгвосинергетика; педагогічна творчість; організація самостійної роботи студентів; упровадження інтерактивних технологій навчання з метою розвитку комунікативних умінь у студентів. Волонтерка, популяризаторка української мови, спікерка освітніх івентів. Співавторка програми і тренерка інноваційних курсів підвищення кваліфікації вчителів «Окрилені», курсів удосконалення викладацької майстерності «Окрилені».

✉ odzhen@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-9448-9999>

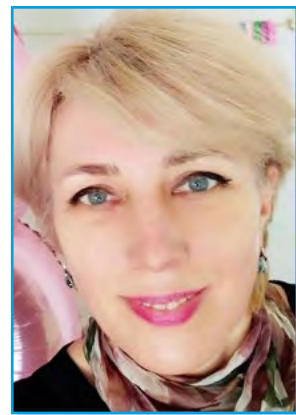
Світлана Ющенко –

магістрантка факультету дошкільної, початкової освіти і мистецтва Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, учителька початкових класів Чернігівської загальноосвітньої школи I-III ступенів №3, м. Чернігів, Україна.

Коло наукових інтересів: формування мовленнєвої компетентності молодших школярів; інтерактивні методи навчання на уроках української мови; особиста творчість; популяризація української мови серед учнів початкової школи та їхніх батьків.

✉ svitlanausenko155@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-8522-821X>



УДК 378. 147. 091.3:808.503: [373.3.091.12.011.3–051

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-86-92>

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ОПРАЦЮВАННЯ ДИСКУСІЙНИХ ПИТАНЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема застосування технологій опрацювання дискусійних питань та їх різновидів на уроках у початкових класах у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, висвітлено етапи організації дискусії та роль педагогів у ній. Проаналізовано основні методи опрацювання дискусійних питань, які актуально використовувати під час проведення уроків у початкових класах. Встановлено, що освітнє середовище потребує вчителя, спроможного відходити від традиційних форм і методів роботи з учнями і водночас сприймати новий педагогічний досвід, нові технології, форми і методи роботи у своїй професійній діяльності. Розкрито організаційно-педагогічні умови, спрямовані на забезпечення підготовки майбутніх учителів до застосування інтерактивних технологій, зокрема технологій опрацювання дискусійних питань.

Ключові слова: спілкування; дискусія; інтерактивні технології; форми дискусії; методи; початкові класи.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасному етапу розвитку освітньої галузі характерний пошук нових форм, методів і засобів навчання молодого покоління. Традиційне навчання дедалі частіше витісняється застосуванням інноваційних, експериментальних технологій. Не втрачають актуальності як у школі, так і у вищих навчальних закладах популярні у XXI столітті інтерактивні технології. Проте їх використання в навчальному процесі має нерегулярний характер. Аби повною мірою застосовувати інтеракцію у своїй діяльності, педагогам часто бракує розуміння змісту самих інтерактивних методик, способів організації взаємодії учнів і студентів, принципів добору того чи іншого інтерактивного методу для конкретної дисципліни чи теми. Труднощі виникають і у зв'язку з бажанням поєднати інтеракцію з традиційними для вищої школи формами заняття – лекцією, семінаром, практичним заняттям.

Перед вищими педагогічними закладами постає проблема методичної підготовки вчителів з новою парадигмою мислення, готових ризикувати, експериментувати, нешаблонно мислити, застосовувати у своїй практичній діяльності інноваційні методики. У зв'язку з цим актуальним вважаємо використання інтерактивних технологій, зокрема технологій опрацювання дискусійних питань, у практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Починаючи з 30-х років XX ст., коли видатний швейцарський психолог Ж. Піаже довів, що завдяки механізму дискусій з однолітками, а також із старшими й молодшими дітьми дитина позбувається рис егоцентричного мислення, вчиться сприймати аргументи й погляди інших, майже сторіччя психологи й педагоги виявляють стійкий інтерес до феномена дискусії. Окремих аспектів дискусійного навчання торкалися У. Глассер, С. Дем'янчук, Н. Михальчук та ін. У вітчизняній педагогіці теоретичні та практичні аспекти нових технологій навчання розроблено в науковому доробку В. Беспалька, О. Січкарук, О. Пометун, Н. Заячківської, Н. Мойсеюк, С. Пальчевського, О. Саган, О. Дженджеро, О. Пехоти та ін.

Зокрема, українські методисти Н. Мойсеюк, С. Пальчевський переконані, що навчальні дискусії є методом стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності учнів. До групи методів розвитку психічних функцій, творчих здібностей і особистісних якостей тих, хто навчається, відносять дискусію такі вчені, як С. Смирнов, І. Котова, Є. Шиянов [1].

О. Пометун вважає, що дискусія є ефективним способом у технологіях інтерактивного навчання. Дослідниця вважає, що дискусія, як інтерактивний метод викладання, може сприяти розвитку критичного мислення учнів, надаючи їм можливість захищати власні позиції та поглиблюючи їхнє розуміння обговорюваних питань [2].

Однак, попри наявні дослідження, в українській методичній літературі дискусія як метод навчання ще не до кінця розроблений: бракує конкретних пропозицій щодо організації та проведення різних форм дискусій, зокрема у вищій школі в підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Формулювання цілей статті. Мета статті – актуалізувати проблему підготовки вчителів з новою парадигмою мислення, готових до інноваційної діяльності, розглянути використання технологій опрацювання дискусійних питань у підготовці майбутніх учителів початкової школи, надати організаційні й методичні поради щодо впровадження цієї групи інтерактивних технологій.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наявного стану організації навчального процесу у вищих педагогічних закладах, академічної успішності та мотивації студентів дає підстави стверджувати, що традиційна освіта зі своїми стандартними формами, методами, засобами, змістом, цілями та завданнями не може сприяти інноваційності й осучасненню освіти, тому майбутні вчителі початкових класів не готові використовувати інтерактивні технології навчання у своїй педагогічній діяльності.

Для кращого розуміння деталей та специфіки використання інтерактивних методів, зокрема опрацювання дискусійних питань, необхідно надати майбутнім педагогам знання про

особливості організації роботи, побудови інтерактивних занять та окремих елементів, запропонувати рекомендації щодо діяльності вчителя у створенні комфортних умов навчання та форм взаємного навчання [3].

Принагідно зауважимо, що найменш дослідженими серед груп інтерактивних технологій є технології опрацювання дискусійних питань у початковій школі. Спричинено це тим, що багато викладачів ЗВО вважає, що дискусія поступається лекції, адже її важче організувати й провести. Проте переваги дискусії беззаперечні навіть у засвоєнні матеріалу студентами: є обмін інформацією, існування різних поглядів та припущень, здатність аналізувати та критикувати будь-яку точку зору, заохочувати учасників шукати спільну мову тощо [1].

Загальноприйнято вважати, що дискусія – це широке публічне обговорення якогось неоднозначного, суперечливого питання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички обстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми – і все це цілком відповідає завданням сучасної школи. Різні дослідники відносять дискусію не лише до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), а й і до форм організації навчання, зокрема є й такі, хто використовує дискусію як ігрову форму заняття, співробітництва, коли з обговорюваної проблеми ініціативно висловлюються всі учасники спільної діяльності [4].

Сучасна дидактика визнає велику освітню і виховну цінність дискусій. Вони вчать глибокого розуміння проблеми, самостійній позиції, оперування аргументами, критично мислити, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяють уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ.

Ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з технологіями опрацювання дискусійних питань слід починати з організаційно-педагогічних засад, спільних для будь-яких різновидів дискусії:

- дискусія починається з постановки конкретного дискусійного питання (не містить однозначної відповіді, допускає різні варіанти розв'язання, зокрема протилежні);
- неприйнятний пошук відповіді на питання «хто правий, а хто – ні?»;
- у центрі уваги – ймовірний перебіг дискусійного обговорення (Що було б можливим за тим чи іншим збігом обставин? Що могло б відбуватись, якби...? Чи були альтернативні можливості, дії? тощо);
- висловлювання мають бути тільки в межах обговорюваної теми;
- викладач має виправляти помилки і неточності, яких припускаються дискусанти, та спонукати їх робити те саме;
- усі твердження учасників дискусії повинні супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням; на початкових етапах введення дискусій у навчальний процес педагог може допомагати питанням на зразок «Які факти свідчать на користь твоєї думки?», «Як ти мислив, коли дійшов такого висновку?»;
- дискусія може закінчуватися як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням наявних розбіжностей між учасниками дискусії [5].

Щодо останнього твердження, то досить часто викладачі не бачають цінності в дискусії, де сторони не досягли спільного рішення. Проте вона має низку переваг: учні ознайомлюються з альтернативними поглядами; прогнозують, які наслідки матимуть індивідуальні позиції і запропоновані рішення; використовують уміння захищати свою позицію; вчать вислуховувати інших; отримують додаткові знання з теми.

На практиці деякі технології опрацювання дискусійних питань можуть справляти враження учнівських експромтів, які не потребують групової підготовки ні з боку вчителя, ні з боку учнів, проте таке враження хибне: за зовнішньою легкістю приховується ґрунтовна підготовча робота вчителя.

Майбутні вчителі початкової школи мають усвідомити, що, плануючи опрацювання дискусійного питання, педагогу слід враховувати кілька важливих моментів: час, необхідний для

проведення дискусії, його узгодженість з іншими видами роботи під час навчального заняття; місце, яке має давати можливість здійснювати всі необхідні пересування учнів і створювати оптимальні умови для обговорення учнями проблеми і стеження за його перебігом решти учнів: матеріали, необхідні для роботи учнів та наочного подання її результатів; письмові інструкції щодо способу виконання завдання; вміння учнів працювати в групі. Протягом усієї роботи груп учитель тримає в полі зору три основних моменти: мета, від якої під час дискусії не слід відхилитися; час, якого слід дотримуватися, щоб встигнути досягти визначеної мети; підсумки, які треба підбити, аби не втратити сенс самої дискусії [4].

Запорукою успішності дискусії є її чітка організація, яка досягається завдяки кільком чинникам.

По-перше, це планування дискусії. Складання плану дає змогу організувати як збирання учнями необхідної інформації, так і проведення самої дискусії.

По-друге, чітке дотримання правил ведення дискусії всіма її учасниками.

По-третє, обов'язковим є дотримання визначеного регламенту. Краще, коли час залишиться (його можна рівномірно розподілити наприкінці дискусії між учасниками), ніж його забракне на колективне обговорення на етапі підведення підсумків.

По-четверте, добре продумане й ефективно здійснене керівництво ходом дискусії з боку вчителя: надання учням часу на обміркування питань; утримання від нечітких запитань та запитань подвійного змісту; зміна напряму думок учнів у разі відхилення їх від основної теми і мети дискусії; пояснення висловлювань дітей системою уточнювальних запитань; запобігання надмірних узагальнень та ін. [5].

Розглянемо деякі з найбільш популярних технологій опрацювання дискусійних питань на уроках у початковій школі.

Цікавим методом, з якого, на нашу думку, варто почати роботу з упровадження технологій опрацювання дискусійних питань, є метод «Прес». Його використовують у ситуаціях, коли потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється. Метод навчає учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших.

Суть його полягає в покроковому проходженні чотирьох етапів (Рис. 1).



Рис. 1. Метод «Прес»

Прийоми методу «Прес» входять і до інших форм обговорення дискусійних питань, наприклад завдання «Займи позицію», яке можна використовувати різних етапах уроку: на початку – для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься, або після ознайомлення учнів з певною інформацією щодо проблеми й усвідомлення ними можливості по-різному її розв'язувати. Учні початкової школи люблять, коли їм пропонують підійти до однієї з табличок «ТАК», «НІ», «НЕ ЗНАЮ» й обґрунтувати вибір. Після того, як усі висловлять свої аргументи класу, дозволяється змінити точку зору й підійти до іншої таблички, обов'язково пояснивши причину свого переходу й назвавши найбільш переконливу ідею чи аргумент протилежної сторони [1].

Подібно до попередньої технології обговорення дискусійних питань за участі всіх присутніх можливим є метод «Зміни позицію», завдяки використанню якого можна розвивати навички аргументування, активного слухання, прийняття точки зору іншої людини [2].

Попри нескладні на перший погляд вищезазначені прийоми і методи, варто зазначити, що застосування будь-яких елементів дискусії на уроках у початковій школі потребує ретельної попередньої роботи та знань, тому майбутній учитель повинен ґрунтовно оволодіти технологією підготовки й здійснення обговорення дискусійних питань.

Під час ознайомлення студентів з алгоритмом використання дискусій з навчальною метою рекомендуємо дотримуватись такої схеми:

I. Планування дискусії:

- а) вибір теми (вона має бути проблемною, неоднозначною та актуальною, аби дискусанти могли висловити різні думки; також важливим є наявність достатніх знань в учнів для обговорення заданої теми);
- б) складання плану дискусії (його варто запропонувати заздалегідь, щоб учасники дискусії могли підготуватися до обговорення; якщо вже є досвід участі присутніх у дискусіях, то план може бути представлений безпосередньо на початку обговорення);
- в) розроблення чітких питань, створення сприятливої атмосфери.

II. Хід дискусії:

- а) актуалізація основних правил участі в дискусії;
- б) обговорення висунутих питань відповідно до плану.

III. Підведення підсумків дискусії:

- а) коротко пояснити суть позицій, які були висловлені під час дискусії;
- б) зазначити ефективність та правильність деяких позицій, відсутність переконливості в інших;
- в) звернути увагу на точність формулювання дискусантами тез та чіткість і переконливість їхніх аргументів;
- г) відзначити мовленнєву культуру дискусантів та проаналізувати стиль мовлення;
- д) звернути увагу на толерантне ставлення дискусантів один до одного.

Варто зазначити, що управління дискусією не полягає в продовженні думки та винесенні власної позиції щодо кожного питання в дискусії. Практика показує, що найбільш ефективними є відкриті запитання, які мають здатність стимулювати мислення, дивергентні чи оцінювальні за своїм змістом.

Дивергентні запитання полягають не в пошуку однієї правильної відповіді, а в тому, щоб заохотити до пошуку та творчого мислення. Оцінювальні запитання пов'язані з оцінюванням учасниками дискусії того чи іншого явища та висловленням власної точки зору [1].

Плануючи і проводячи дискусії в студентському середовищі, варто не забувати і про ознайомлення майбутніх учителів з конкретними темами для дискусійного обговорення в початкових класах. Прикладом цікавої для учнів молодшої школи теми дискусії може бути «Чи важливо виконувати обіцянки?». Діти залюбки висловлюють свою думку та аргументують її. Наведемо приклади учнівських висловлювань:

1. Тримати слово – це важливо. Це означає, що на тебе можна покластися, тобі можна довіряти.

2. Так, бо людина, яка виконує обіцянки, стає впевненою, цілеспрямованою, починає поважати себе, її в усьому чекає успіх.

3. Важливо виконувати обіцянки: якщо пообіцяти, але не виконати, якщо сам не тримаєш слова, то пересташ довіряти іншим людям.

Наведений приклад є елементом оцінювальної дискусії, оскільки основною її метою є навчитися правильно формулювати власну думку та дискутувати.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інтерактивних технологій опрацювання дискусійних питань базується на розвитку їхніх викладацьких здібностей,

що відображається у здатності поєднувати абстрактне та конкретне, загальне та індивідуальне, раціональне та чуттєве.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, для підвищення якості методичної підготовки майбутнього фахівця актуальним є впровадження в навчально-виховний процес закладів вищої педагогічної освіти інтерактивних технологій навчання. У цьому випадку значно підвищується особиста роль викладача – він виступає як лідер, організатор. Водночас проєктування і проведення заняття з елементами інтерактивних технологій потребують, перш за все, компетентності й обізнаності викладача, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу.

Упровадження інтерактивних технологій навчання спонукає студентів займати активну позицію в засвоєнні знань і набутті досвіду, оволодівати мистецтвом швидко та ефективно розв'язувати навчально-методичні завдання у співпраці, удосконалювати культуру спілкування, розвивати критичне мислення.

Окремої уваги потребує вивчення застосування технологій опрацювання дискусійних питань на уроках у початковій школі, оскільки вони стимулюють пізнавальну діяльність і самостійність учнів, заохочують ініціативність учнів, розвивають творчу активність, дають змогу створити комфортні умови спілкування, залучити всіх учнів класу до активної взаємодії.

Як і кожна форма роботи з учнями на уроці, технології опрацювання дискусійних питань не досконалі, не є самоціллю в педагогічному процесі. Застосування різних форм дискусій, методів і прийомів дискусійного обговорення потребує подальших методичних пошуків. Зокрема, перспективними є дослідження особливостей використання їх під час вивчення окремих тем та інтегрованих занять, взаємозв'язку з іншими інноваційними освітніми технологіями тощо.

Використані джерела

- [1] О. Дженджеро, «Застосування інтерактивних технологій на уроках української мови в старшій школі (на прикладі опрацювання дискусійних питань)», *Українська мова і література в школі*, № 2 (112), с. 19–23, 2014.
- [2] О. І. Пометун, Л. В. Пироженко *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ, Україна: Видавництво А. С. К., 2004.
- [3] Н. В. Стаднік «Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання», [Електронний ресурс]. Доступно: <https://core.ac.uk/download/pdf/33691872.pdf>. Дата звернення: 20.05.2021.
- [4] Е. І. Федорчук «Підготовка студентів до використання сучасних педагогічних технологій». *Педагогічний дискурс*, 2, с. 175–178, 2007.
- [5] О. І. Пометун, Н. С. Побірченко, Г. І. Коберник, О. А. Комар, та Т. А. Торчинська, *Інтерактивні технології: теорія та методика*. Київ - Умань, Україна: АПН, 2008.

References

- [1] Dzhendzhero O. «The use of interactive technologies in Ukrainian language lessons in high school (on the example of correcting discussion issues)». *Ukrainian language and literature at school*, 2 (112), 19–23, 2014. (in Ukrainian).
- [2] Pometun O. I., Pirozhenko L. V. (). *A modern lesson. Interactive learning technologies*. Kyiv, Ukraine: ASK Publishing House, 2004. (in Ukrainian).
- [3] Stadnik N. V. (2016). Formation of readiness of future primary school teachers to use interactive learning technologies. [Electronic resource]/ Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/33691872.pdf> Date of application: 20.05.2021. (in Ukrainian).
- [4] Fedorchuk E. I. Preparing students for the use of modern pedagogical technologies. *Pedagogical Discourse*, 2, 175–178, 2007. (in Ukrainian).
- [5] Pometun O. I., Pobirchenko N. S., Kobernyk H. I., Komar O. A., Torchynska T. A. *Interactive technologies: theory and methodology*. Uman, Ukraine: APS, 2008. (in Ukrainian).

Oksana Dzhendzhero, PhD (Pedagogy), Associate Professor, National University "Chernihiv Collegium" named after Taras Shevchenko, Chernihiv, Ukraine.

Svetlana Yushchenko, graduate student of the Faculty of Preschool, Primary Education and Art of the National University "Chernihiv Collegium" named after Taras Shevchenko, Chernihiv, Ukraine.

USE OF TECHNOLOGIES OF DEBATING ISSUES IN THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Interactive learning technologies hold leading positions among the main innovations in the field of education. However, as practice shows, elementary school teachers are familiar only with certain elements of interactive learning technologies, the use of which in the primary school educational process is marked by fragmentary, episodic. This actualizes the need to include the relevant content in the subject-methodological training of the future primary school teachers. After all, the primary school teacher schools must not only have knowledge of interactive technologies training, but also be able to apply them in practice. The methodology of using technologies for processing controversial issues requires a special study.

The study of the technology of elaboration of discussion issues devoted to the work of such scientists as N. Moiseyuk, S. Palchevsky, S. Smirnov, I. Kotova, E. Shiyanov, O. Pometun, S. Demyanchuk, N. Mikhalchuk and others. However, the analysis of discussions and their elaboration requires comprehensive view of the topic.

The subject of this article is to study and analyze the use of technology with the purpose of training of future primary school teachers. The aim is to consider and develop methods of discussion questions in primary school lessons.

The stages of the organization of the discussion and the role of the teacher in it were highlighted. The main methods of processing discussion questions that are relevant to use during lessons in primary school are analyzed. It was found that the educational environment requires the training of a teacher who is able to move away from traditional forms and methods of working with students and at the same time to accept new pedagogical experience, new technologies, forms and methods of work in their professional activities. The organizational and pedagogical conditions aimed at providing training for future teachers in the field of application of interactive technologies, in particular, technologies for processing discussion issues were identified.

Further studies require the use of technology to correct discussion issues in primary school lessons, that stimulate cognitive activity and independence of students, encourage student initiative, develop creative activity, allowing to create comfortable communication conditions, involving all students in active interaction.

Key words: communication; discussion; interactive technologies; forms of discussion; methods.



Алла Дяченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри промислового дизайну і комп'ютерних технологій «Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука».

Коло наукових інтересів: художньо-промислова освіта, дизайн-освіта, національний дизайн.

✉ diachenko.alla@ya.ru

id <http://orsid.org/000-0003-4496-5931>

УДК 378.13

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-93-98>

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ДИПЛОМНОГО ПРОЄКТУВАННЯ СТУДЕНТІВ З ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА І ДИЗАЙНУ

У статті розглянуто можливості дизайнерської діяльності з точки зору процесу проектування і проектної культури, яка широко використовується у дипломних роботах, при підготовці майбутніх дизайнерів та фахівців із декоративно-прикладного мистецтва. Встановлено, що діяльність дизайнера і художника декоративно-прикладної творчості різняться ступенем їх відчуження від продукту праці. З'ясовано, що студент повинен у процесі свого дипломного проектування продемонструвати ерудицію, глибоке знання матеріалу, літератури, мати широке уявлення про сучасний стан промислової графіки, показати вміння професійно аналізувати свою роботу, грамотно і коротко її обґрунтувати, формулювати власні висновки, своє розуміння вирішення поставлених завдань і отриманих у процесі проектування результатів, а не тільки тих, які були підказані і визначені керівником.

Ключові слова: дизайнер, дизайн, декоративно-прикладне мистецтво, дипломне проектування.

Постановка проблеми. У сучасних умовах стрімких змін суспільства гостро стоїть проблема підготовки творчої, всебічно розвинутої особистості, здатної приймати самостійні рішення, знаходити нові, нестандартні шляхи вирішення поставлених перед нею завдань. Звідси різко зростає значущість змістового забезпечення процесу підготовки майбутніх дизайнерів, формування в них необхідних професійних якостей, які забезпечували б успіх у професійній і творчій діяльності. Вказана проблема є актуальною і стосується сфери підготовки майбутнього митця, оскільки навіть сучасна вища школа перетворилася на багатопрофільний навчальний заклад з варіативним змістом освіти. Сьогодні значно розширюється обсяг знань, якими повинні володіти випускники ВНЗ, і разом з тим скорочується термін підготовки фахівців із кваліфікацією широкого профілю, зорієнтованого на виконання конкретних видів діяльності у сфері технологій виготовлення та оздоблення виробів різного призначення. Специфіка професійної підготовки дизайнерів потребує об'єднання вмінь, навичок трудової діяльності з формуванням рівня освіченості студентів у системі художньо-мистецьких цін-

ностей. Актуальність роботи обумовлена тим, що виховання молодих дизайнерів, здатних надавати допомогу у розв'язанні складних науково-технічних проблем сьогодення – у цьому бачить свою відповідальну задачу і почесну місію вища школа дизайну. Удосконалення її діяльності, зростання вимог до професійної підготовки кадрів, які добре розуміють суть економічної політики, викликані постійно зростаючими масштабами нашої економіки, швидкими темпами розвитку нових технологій, науки, культури і мистецтва. Серед усього комплексу проблем удосконалення вищої школи велике значення мають всебічне підвищення якості підготовки та виховання фахівців, зміцнення зв'язків вищої школи і виробництва з суспільною практикою.

Критерієм роботи в цій галузі є рівень і якість роботи випускників – постійно ускладнюються завдання науково-технічного і соціального прогресу [1, с. 25].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням професійної підготовки майбутнього дизайнера вивчалися у дослідженнях В. Андріяшина, І. Волощука, А. Вихруща, О. Гедвілло, В. Гетти, Р. Гуревича, В. Гусева, П. Дмитренка, Н. Кардаш, О. Коберника, В. Кузьменка, В. Курок, В. Мадзігона, Є. Мегема, Л. Оршанського, Г. Разумної, Л. Савки, В. Сидоренка, Г. Терещука, В. Титаренко, О. Торубари, Д. Тхоржевського, В. Юрженка, М. Янцура та ін. Науковцями визначено теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, доведено, що сутністю професійно-педагогічної підготовки є система змістовно-педагогічних та організаційно-методичних заходів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього дизайнера до професійної та творчої діяльності. Проте питання дипломного проектування, ступеню самостійності дипломної роботи ще мало досліджене.

Мета статті – вивчити та проаналізувати теорію і практику дипломного проектування студентів з декоративно-прикладного мистецтва і дизайну на різних його етапах та за наперед визначеними критеріями.

Дослідження полягало у використанні загальнонаукових методів, а саме аналітичного, індуктивного, дедуктивного і зіставного та в можливості застосувати отримані результати для теоретичного обґрунтування дипломних проєктів підготовки майбутніх дизайнерів та фахівців із декоративно-прикладного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. З огляду на різноманіття форм дизайну в дослідницькому середовищі виникає інтерес до природи і можливостей дизайнерської діяльності, по-перше, з точки зору процесу проєктування і проєктної культури, яка широко використовується під час дипломного проєктування, а по-друге, з точки зору змісту культури сучасного суспільства, його зв'язків з природним середовищем.

Установки проєктної культури, що працює з природним середовищем, усе частіше залучаються у сферу своїх інтересів і дизайн.

Дизайн, не зважаючи на його комерційну сутність, народжується як резонанс між відкриттями і спостереженнями людини за природою і її тонким почуттям сприйняття і реагування. Відчуття глибокої одухотвореності зовнішнього світу, що сягає корінням у старовину, зберігається без змін у культурі індустріального суспільства. У ремісничу епоху люди вірили в народження і смерть інструментів. Ця вимога зберігає свою силу і в сучасному дизайні. Ось чому необхідно, щоб у продукції дизайнерів виражалися людські почуття, яким би високим механізованим не було сучасне виробництво.

Дизайн, який зберігає за собою місію олюднення, гуманізації, життя через надання середовищу випереджальних функціональних, естетичних і екологічних якостей, у наші дні набуває ще однієї важливої ролі – він стає творцем нових ціннісних орієнтирів. Тому під дизайном мається на увазі художнє проєктування естетичного вигляду споживчих виробів, виготовлених промисловим способом [2, с. 33].

Дизайн як форма творчості є результатом розширення сфери прикладного мистецтва, його розвитку на промисловій основі. Об'єктами дизайну є утилітарні речі, які мають практичне

значення і, крім естетичної функції, виконують безліч інших функцій, причому краса речей обумовлена практичними вимогами [2, с. 41].

Під декоративно-прикладним мистецтвом мається на увазі специфічна форма художньої творчості у сфері створення предметів побуту, яка заснована на ручній художній праці. Саме ручна художня праця служить тим вододілом, який допомагає, з одного боку, відокремити дизайн від декоративно-прикладної творчості, а з іншого – у самому мистецтві виділити дві сфери, які характеризують його сучасний стан: його ремісничу і промислову форми [3, с. 67].

Створення творів декоративно-прикладної творчості дуже трудомісткий і багатоетапний процес. Він відрізняється від праці живописця, скульптора, композитора, актора не тільки іншим матеріалом художньої творчості, але ще й іншим обсягом процесу реалізації художнього задуму [2, с. 42].

На відміну від живописців, музикантів, акторів, які користуються готовим матеріалом, художник-прикладник, перш ніж створити виріб, повинен підготувати матеріал, продумати технологію його обробки. Художнику декоративно-прикладної творчості потрібно безліч прикладних знань і навичок, без яких задумане не може бути реалізованим; він повинен пам'ятати, що між задумом і виконанням лежить тривалий і складний технологічний процес.

Якщо уявити собі весь творчий процес у вигляді трьох етапів: задуму, процесу реалізації, результату творчості, то стане ясно, що саме на проміжній стадії процесу реалізації відбуваються всі метаморфози сучасного мистецтва. Усе більше техніка починає диктувати художнику свої умови. Ці вимоги, додані до звичайного творчого процесу, усе далі відсувають самого художника від результату його праці, збільшуючи розрив між ними. Ступенем відчуження художника від продукту його праці і різниться діяльність дизайнера і діяльність художника декоративно-прикладної творчості [4, с. 17].

У своїй практичній діяльності дизайнер не має можливості через складність тих предметів, які він повинен проектувати, здійснювати весь процес самостійно. Він усього лише одна з багатьох осіб, які працюють над удосконаленням предмета. Процес реалізації загального задуму дизайнера уточнюється, розраховується цілим рядом осіб. Тим самим відбувається знеособлення предмета діяльності дизайнера. Що ж стосується прикладника, то тут процес творчості і його реалізація мають більш безпосередній зв'язок. У декоративно-прикладній творчості художник бере участь на всіх трьох етапах створення предмета. Ця участь може бути безпосередньою, а може виявлятися у рекомендаціях для виробництва, на якому освоюється запропонований ним зразок виробу. Окрім того, метою творчості художника-прикладника є створення твору певного виду мистецтва, метою ж дизайнера – оновлення форм предмета відповідно до сучасних естетичних норм, удосконалення його конструктивних і функціональних характеристик. У цьому полягає основна відмінність декоративно-прикладної творчості та дизайну. Але, крім відмінностей, між ними існує і особлива спадкоємність.

Довгі роки до появи дизайну декоративно-прикладна творчість створювала базу, готувала його прихід. Формування способу творчості в дизайні відбувається за рахунок накопичених декоративно-прикладною діяльністю знань і прийомів художньої творчості. Так між ними здійснився своєрідний взаємний обмін: від дизайну в декоративно-прикладній творчості приходять техніка та технологія; своєю чергою декоративно-прикладна творчість відкриває для дизайну великі художні можливості.

Культурна багатокітова традиція розрізняла потреби тіла, душі і духу, і ця різниця не втратила свого значення й сьогодні. Тому цілком природно, що дослідження національних традицій і національного мистецтва в змозі дати такий потік наукової інформації, що в підсумку не може не позначитися позитивно на розвитку сучасного мистецтва і дизайну.

Використання потенціалу етнокультури у творчості художників декоративно-прикладного мистецтва і дизайнерів завжди сприяло формуванню самобутньої держави, яка демонструє органічне існування історичних досягнень і їх використання в сучасному житті.

Маючи вікові народні та національні традиції, декоративно-прикладне мистецтво є не тільки могутнім засобом естетичного розвитку мистецтва та художньої освіти в цілому. Воно є невичерпним джерелом ідей для упровадження у професійну проєктну практику й у дипломні проєкти зокрема.

Культурна спадщина кожного народу, містить ідеї і досвід, які збагачують культуру і життя багатьох поколінь. Вона свідчить про високу культуру, традиції, життя народу, про його світосприйняття.

В історії художньої культури декоративно-прикладне мистецтво посідає особливе місце. Це – своєрідна історична пам'ять народу, в якій проявляється його зв'язок із національними традиціями, побутом, культурою. Саме національні традиції в декоративно-прикладному мистецтві стали основою для пошуків етнічної ідентифікації в період загальної інтернаціоналізації культур, формуванні глобальних технічних і естетичних пріоритетів, які утворюють споживчі цінності та впливають на розвиток мистецтва і дизайну.

Питання про традиції національного декоративно-прикладного мистецтва в сучасному дизайні стосується не тільки збереження, а й розвитку культури.

Тиражування в тій чи іншій формі вже відомого, вже створеного раніше – це поширення, а не творення нових артефактів. Проте й воно необхідне, оскільки залучає до свого широкого кола різних людей, об'єднуючи їх у процес функціонування культури в суспільстві.

Що стосується дипломних проєктів у зазначеній галузі, то вони мають ряд вимог. Студент повинен у своєму дипломному проєктуванні показати ерудицію, глибоке знання матеріалу, літератури, мати широке уявлення про сучасний стан промислової графіки, показати вміння професійно аналізувати свою роботу, грамотно і коротко її обґрунтувати. Він зобов'язаний сформулювати власні висновки, своє розуміння вирішення поставлених завдань і отриманих у процесі проєктування результатів, а не тільки тих які були підказані і визначені керівником [5, с. 7].

Дипломник може мати іншу, ніж викладач, точку зору, що демонструє справжню, тверду підготовку фахівця. Якщо майбутній фахівець уміє науково, кваліфіковано і аргументовано відстояти свою точку зору, це говорить про розвинене самостійне мислення. При розробці дипломного комплексу він повинен проявити здатність поєднувати теоретичні знання з умінням вирішувати практичні питання. Тому однією з головних якостей при роботі над дипломним проєктом є самостійність дипломника. Ця якість під час підготовки до захисту і в майбутньому визначає його як фахівця високої кваліфікації, здатного мати свою точку зору в різних ситуаціях, робити висновки, оцінювати їх і застосовувати на практиці, тільки в цьому випадку випускники будуть фахівцями, здатними працювати практично з науковим обґрунтуванням, яке стає необхідною частиною творчої роботи [6, с. 125].

Переважно дипломне проєктування виконується за матеріалами, зібраними в період переддипломної практики в формі дипломного проєкту.

Методикою дипломного проєктування встановлюються критерії якості дипломного проєкту:

1. Актуальність теми, її відповідність завданням соціально-економічного розвитку країни.
2. Творча самобутність і оригінальність запропонованих дизайнерських рішень.
3. Композиційна ідея і образна виразність проєктованого об'єкта.
4. Функціональна доцільність, раціональне конструктивне рішення, ступінь використання досягнень сучасних будівельних технологій і досягнень у сфері індустрії меблів, побутового обладнання, обґрунтованість вибору оздоблювальних матеріалів.
5. Характер і межі допустимого впливу на природу, її збереження і відтворення (ландшафтний дизайн).
6. Знання будівельних нормативів, ГОСТів та інших документів, що регулюють проєктну діяльність.
7. Чітка логічна послідовність, аргументація запропонованих рішень.
8. Яскраво виражений задум і розв'язання певної проблеми.
9. Високий рівень графічного і макетного виконання.

10. Зміст проектного матеріалу в обсязі, достатньому для повного розкриття теми та ідеї автора.

Дипломне проектування передбачає декілька етапів.

1 ЕТАП: Вибір та затвердження теми.

2 ЕТАП: Дослідницький. Дослідницька робота по збору матеріалу і складання реферату, що містить методологічні та теоретичні позиції, висунуті автором для проектування.

3 ЕТАП: Пошук концептуальних рішень. Консультації, мета яких – забезпечити дипломників новітньою інформацією технологічного характеру. Паралельно відбувається пошук ескіз-ідеї, уточнення загальної концепції вирішення, опрацювання варіантів.

4 ЕТАП: Стадія ескізного проектування. Стадія розробки ескізу проекту і концептуальної моделі, процес варіантного проектування. Розробляється творчий задум, комплексно охоплюються містобудівні, функціонально-планувальні, конструктивні, економічні та композиційні проблеми. Створюється художній образ.

5 ЕТАП: Стадія ПРОЕКТ. Розробка проекту в установлених масштабах. Уточнення композиції майбутнього проекту. Обсяг дипломного проекту загальною площею 4 м² (8–10 підрамників розміром 750x550 або 4 підрамники 1000 x 1000).

6 ЕТАП: Конструктивно-технологічний і ергономічний розділ. Застосовувані конструктивні рішення. Оздоблювальні, облицювальні матеріали. Устаткування, аспекти інженерного оснащення: вентиляція, опалення, водопостачання, каналізація, електропостачання, освітлення, декорування. Прийоми створення безпечних умов життєдіяльності.

7 ЕТАП: Економічний розділ. Завершення технічних розділів проекту і пояснювальної записки. При необхідності показуються вузли та деталі застосовуваних конструктивних рішень. Економічне обґрунтування проекту.

8 ЕТАП: Графічне оформлення проекту. Графічне виконання проекту має бути ясным, відповідати обраній темі. Усі креслення повинні мати найменування, проставлені розміри на планах і розрізах, позначки, вказівки масштабів. Брошується пояснювальна записка, здійснюється складання макета.

9 ЕТАП: Рецензування. Дипломник спілкується з рецензентом, розповідає йому про проект, відповідає на питання, показує пояснювальну записку.

10 ЕТАП: Передзахист. Напередодні передзахисту керівник візує проект і пояснювальну записку. Нормоконтролер перевіряє відповідність оформлення пояснювальної записки вказівкам. Після цього пояснювальна записка підписується завідувачем кафедри [7, с. 154].

Успішне проходження передзахисту є підставою для допуску студента до захисту випускної кваліфікаційної роботи.

Висновки і пропозиції. Виконання дипломного проекту є остаточним етапом підготовки молодого фахівця у вищому навчальному закладі, перевіркою рівня його професійних знань і вмінь, його підготовленості до самостійної творчої роботи. Студент-випускник повинен показати на кожному етапі дипломного проектування високу професійну майстерність та творчі можливості відповідно до наперед визначених критеріїв. Здійснений ним дипломний проект виконаний на тему, затверджену радою університету і наказом ректора, на основі завдання на дипломне проектування, складеного і виданого кафедрою з урахуванням заявок підприємств, організацій та побажань студентів-випускників.

Використані джерела

- [1] В. В. Ермилова, Моделирование и художественное оформление одежды. Москва, Россия, 2000.
- [2] С. М. Кожуховская, «Некоторые проблемы дизайн-образования», Вестник УМО по проф.-пед. образованию. Екатеринбург, Россия, № 1, с. 41–44, 1997.
- [3] М. С. Кулик, А. В. Полухін, Положення про дипломні роботи (проекти) випускників Національного авіаційного університету. Київ, Україна: НАУ, 2006.

- [4] Методичні рекомендації до виконання дипломної роботи на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра для студентів 6 курсу спеціальності 8.02020701 «Дизайн» спеціалізації «Дизайн меблів» денної і заочної форми навчання. Харків, Україна, 2014.
- [5] В. И. Пузанов, «Кто мы коллеги-дизайнеры?» Техническая эстетика. № 4, с. 6–8, 1991.
- [6] Е. В. Ткаченко, С. М. Кожуховская, Дизайн-образование. Теория, практика, траектории развития. Екатеринбург, Россия, 2004.
- [7] О. В. Трошкін, Педагогічні умови розвитку ініціативності майбутніх дизайнерів у процесі навчально-творчої діяльності: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Донецьк, Україна, 2004.

References

- [1] V. V. Ermilova, Modelirovanie i xudozhestvennoe oformlenie odezhdy. Moskva, Rossiya, 2000. (in Russian).
- [2] S. M. Kozhuxovskaya, «Nekotorye problemy dizajn-obrazovaniya», Vestnik UMO po prof.-ped. obrazovaniyu. Ekaterinburg, Rossiya, № 1, s. 41–44, 1997. (in Russian).
- [3] M. S. Kulyk, A. V. Poluhin, Polozhennja pro dyplomni roboty (projekty) vypusnykiv Nacional'nogo aviacijnogo universytetu. Kyiv, Ukrayina: NAU, 2006. (in Ukrainian).
- [4] Metodychni rekomendaciyi do vykonannja dyplomnoyi roboty na zdobuttja osvity o-kvalifikacijnoho rivnja magistra dlja studentiv 6 kursu special'nosti 8.02020701 «Dyzajn» specializaciji «Dyzajn mebliv» dennoyi i zaochnoyi formy navchannja. Harkiv, Ukrayina, 2014. (in Ukrainian).
- [5] V. I. Puzanov, «Kto my kollegi-dizajneri?» Tehnicheskaja jestetika. № 4, s. 6–8, 1991. (in Russian).
- [6] E. V. Tkachenko, S. M. Kozhuhovskaja, Dizajn-obrazovanie. Teorija, praktika, traektorii razvitija. Ekaterinburg, Rossiya, 2004. (in Russian).
- [7] O. V. Troshkin, Pedagogichni umovy rozvytku iniciatyvnosti majbutnih dyzajneriv u procesi navchal'notvorchoyi dijal'nosti: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. Donec'k, Ukrayina, 2004. (in Ukrainian).

Alla Diachenko, PhD (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Industrial Design and Computer Technologies, Kyiv State Academy of Decorative Applied Arts and Design named after Mikhail Boychuk, Kyiv, Ukraine.

THEORY AND PRACTICE OF DIPLOMA DESIGN OF STUDENTS IN DECORATIVE AND APPLIED ARTS AND DESIGN

This paper presents the possibilities of design activity from the perspective of design process and design culture, which is widely used in diploma works during the training of future designers and specialists in decorative and applied arts. It was established that both the designer's activity and the activity of the artist of arts and crafts are distinguished by the degree of the artist's exclusion from the product of their works. It was found that a student must show erudition, deep knowledge of material and literature in their graduation works. Moreover, they need to have a broad picture of the current situation of industrial graphics, show the ability to analyze their work professionally, substantiate it in a competent and concise way, draw their own conclusions, provide the understanding of the solution to the problem and the results obtained within the design process, but not only those that have been prompted and determined by a thesis supervisor.

Key words: designer; design; arts and crafts; diploma design.

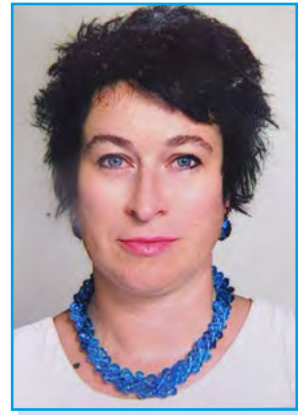


Олексій Іванкевич – кандидат технічних наук, доцент, заступник директора Науково-технічної бібліотеки Національного авіаційного університету, доцент кафедри Комп'ютерних систем та мереж Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: інформатика, комп'ютерні науки, комп'ютерні системи, паралельні обчислення, наукометрія.

✉ ntb@nau.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-7999-4970>



Вікторія Вахнован –

кандидат наук з соціальних комунікацій, директор Науково-технічної бібліотеки Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: соціальні комунікації, наукометрія.

✉ vahnovan@nau.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-1245-8516>



Віра Мазур – доцент кафедри міжнародних відносин, інформації та регіональних студій, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: інформатика, комп'ютерні науки, комп'ютерні системи, паралельні обчислення

✉ mazur.vira@nau.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-4498-7444>

УДК 004.738.5–057.875:378.4(045)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-99-105>

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ НАУКОМЕТРИЧНИХ ПОКАЗНИКІВ НАУКОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОГО АВІАЦІЙНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Стаття присвячена актуальній проблемі вільного доступу до наукової інформації Національного авіаційного університету (НАУ). Такий доступ, у тому числі через розвиток інституційного репозитарію та відкритих електронних журналів та конференцій НАУ, можливість вільно підтримувати стосунки зі своїми колегами в будь-якій частині світу – одна зі складо-

вих подальшого розвитку науки, освіти та суспільства, інтеграції НАУ до світової академічної спільноти. Наявність засобів публікації наукових робіт за світовими стандартами та самореклама науковців за допомогою сучасних наукометричних профілів значно підвищить наукометричні показники як самих науковців університету, так і НАУ у цілому. Пропонується досвід роботи Науково-технічної бібліотеки Національного авіаційного університету щодо пропаганди наукометрії, навчання працювати з сучасними наукометричними системами.

Ключові слова: наукова комунікація; наукометрія; наукометричний профіль; профіль науковця; наукометричний рейтинг; бібліотека; інформаційні системи; наукова бібліотека.

Постановка проблеми. Проблема наукової комунікації для вчених Національного авіаційного університету (НАУ) є сьогодні дуже актуальною. Серед завдань наукової комунікації – оперативність поширення результатів наукової діяльності дослідників НАУ, збільшення їхньої присутності у світовому академічному просторі, зняття бар’єрів або навіть ізоляваності на шляху до академічної спільноти, важливість обміну думками та багато іншого, що сприяє розвитку сучасної науки, яка наразі повністю перейшла у глобальні мережі [1]. За даними індексів цитування учених України та імпаکت-факторів вітчизняних журналів (від Thomson Scientific – «Science Citation Index», «Social Sciences Citation Index», «Arts & Humanities Citation Index», «Journal Citation Reports» (JCR), «Essential Science Indicators» (ESI) та базою даних SCOPUS (Elsevier) з 20 назв видань НАУ, зареєстрованих у переліку фахових видань ВАК України, жоден не має імпакт-фактору (показника рейтингів наукових журналів світу), вищий за одиницю. Публікації наших учених залишаються відомими вкрай вузькому колу, а механізми оприлюднення результатів досліджень – неефективні. Наклади друкованих журналів не перевищують, як правило, 50–100 примірників, а механізм їх поширення незрозумілий. Мають місце журнали, що не надають свої випуски навіть до Науково-технічної бібліотеки (НТБ) НАУ. Тому значна кількість наукових публікацій учених НАУ (від 5 до 20 тисяч на рік!) залишаються невідомими не лише світовій, а часто й вітчизняній науці. Ситуацію дещо покращило створення порталу наукової періодики НАУ (<http://jrn1.nau.edu.ua>), порталу конференцій НАУ (<http://conference.nau.edu.ua>), та наявність повних текстів статей на сайті Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського (<http://www.nbuv.gov.ua/portal/>) та у інституційному репозиторії НАУ (<https://er.nau.edu.ua>), але відсутність архівів більшості видань та нерегулярність публікації журналів і матеріалів конференцій ускладнюють отримання релевантних результатів, а головне, статті не індексуються світовими пошуковими системами, і лишаються невідомими [1–3]. Отже, питання ефективної наукової комунікації та підвищення таким чином авторитету науки НАУ в Україні та у світі, інтеграції української академічної спільноти до світової лишається надзвичайно важливим та актуальним.

Електронні архіви НАУ. Один із шляхів підвищення ефективної наукової комунікації НАУ – створення повних архівів наукових журналів та конференцій, що будуть містити метадані для індексації світовими наукометричними системами [4] на основі порталів «Наукова періодика НАУ» [5,6] та «Наукові конференції НАУ» [7]. Роботи, що було опубліковано не в НАУ, можна розміщувати у інституційному репозиторії НАУ erNAU [4], який також підтримує використання мета даних за міжнародним стандартом Dublin Core (Дублінське ядро – словник основних понять, призначений для уніфікації метаданих для опису щонайширшого діапазону ресурсів). Наразі співробітники бібліотеки НАУ працюють над введенням архівів та індексацією наукових журналів НАУ до наукометричних систем. Однак швидкість роботи значно збільшиться, якщо до вводу архівів приєднаються й самі редакції наукових журналів НАУ. При вводі архівів існує проблема: не усі випуски журналів буди збережені редакціями не тільки в електронному, але й у паперовому вигляді. Відтак навіть закупівля у НТБ НАУ книжкового сканеру у найближчий час не зможе подолати цю проблему.

Наукометричні профілі НАУ. Інший шлях підвищення авторитету науки НАУ в Україні та у світі – створення кожним науковцем НАУ наукометричних профілів у основних науко-

метричних базах даних та системах ідентифікації науковців. Сьогодні кожен автор наукових статей повинен мати свій бібліометричний профіль в існуючих бібліометричних і наукометричних системах, контролювати відображення власної активності в цих системах з метою зміцнення своєї інтелектуальної капіталізації, працювати на підвищення конкурентоспроможності НАУ й України. Наукометричні профілі в окремих базах даних формуються автоматично при опублікуванні автором навіть однієї статті (Author ID в Scopus), в інших – створено спеціальні інструменти об'єднання й коригування даних автора (Google Scholar, ORCID, eLibrary, ResearchGate, Publons, тощо). Профілі мають бути завершені, в них повинні бути представлені усі значущі праці науковця, бо інакше – це тільки антиреклама як науковцю, так і НАУ.

ResearchGate – глобальна мультидисциплінарна соціальна мережа вчених – це інтерактивний простір для створення індивідуального номера ResearcherID і бібліометричного профілю. ResearcherID може містити дані про інститутські об'єднання, дослідні сфери, а також список публікацій автора. Інформація про публікації з Web of Science міститиме дійсні відомості про цитування (оновлюється щотижня) і прямі посилання на записи-джерела. Після додавання публікацій у профіль ResearcherID індивідуальний номер ResearcherID буде автоматично прив'язаний до публікацій автора у Web of Science, тобто буде створено пряме посилання із запису Web of Science на профіль ResearcherID [2].

Для авторів, які опублікували більше однієї статті, у Scopus створюються індивідуальні облікові записи – профілі вчених з унікальними ідентифікаторами авторів (Author ID). Ці профілі надають таку інформацію, як варіанти імені автора, перелік місць його роботи, кількість публікацій, період публікаційної активності, галузі досліджень, посилання на основних співавторів, загальну кількість цитувань на публікації автора, загальну кількість джерел, на які посилається автор, індекс Гірша автора тощо. База даних надає користувачам можливості використання унікальних ідентифікаторів авторів для формування пошукових запитів і налаштування сповіщень (електронною поштою або RSS) щодо змін у профілях авторів.

Можливості пошуку авторів і обмеженого перегляду їхніх профілів доступні без передплати на базу даних Scopus засобами Scopus Author Preview.

За аналогією з профілями авторів для установ, співробітники яких опублікували більше однієї статті, у Scopus створюються профілі з унікальними ідентифікаторами установ (Scopus Affiliation Identifier). Ці профілі містять адресу установи, кількість авторів – співробітників установи, кількість публікацій співробітників, перелік основних назв видань, у яких публікуються співробітники установи, діаграма тематичного розподілу публікацій співробітників установи.

ORCID (Open Researcher and Contributor ID) – реєстр унікальних ідентифікаторів учених усього світу, який інтегрований у багато міжнародних наукометричних баз даних, платформ для електронних журналів, різні системи ідентифікації та збору, зберігання й експортування метаданих про наукову діяльність фахівців. Простіше кажучи, ORCID доповнює/замінює прізвище та ім'я автора набором цифр.

За допомогою ORCID вирішуються такі проблеми ідентифікації:

- помилкове, неправильне написання ПІБ науковця;
- неправильний автоматичний або ручний переклад ПІБ іншими мовами;
- проблема однакових прізвищ учених.

Тобто ORCID потрібен для функціональної сумісності, узгодження особистості окремого вченого з його науковою діяльністю (публікація статей, робота в наукових установах, участь у грантах тощо). Разом із ID ORCID дослідник отримує унікальний обліковий запис, у якому зберігається список його публікацій, доступ до яких можна швидко надати роботодавцю або редакції наукового журналу. Науково-дослідні установи, фонди, наукові співтовариства, бібліотеки за допомогою ID ORCID автора можуть швидко й точно отримати актуальну інформацію про його наукову діяльність. Наразі реєстром унікальних ідентифі-

каторів ORCID користуються такі наукометричні бази, як Scopus (Elsevier) і Web of Science (Thomson Reuters), організація CrossRef.

Універсальною платформою для створення бібліометричних профілів, яка не має рівних за видовим, галузевим, географічним і мовним охопленням публікацій, є вільнодоступна система Google Scholar [8]. Завдяки такому охопленню бібліометричні показники в профілях на цій платформі статистично достовірніші, ніж у випадку використання комерційних платформ Scopus і Web of Science [2].

Ще одна відмінна риса платформи Google Scholar – використання концептуально інших принципів формування індексу документів. Цей продукт індексує не тільки доступні у Web друковані наукові видання, а й веб-сторінки та сегменти сайтів наукових установ і освітніх закладів, особисті сайти дослідників, онлайнві видавничі платформи, інші спеціалізовані веб-ресурси. Наразі бібліометрична платформа Google Scholar є єдиною пошуковою системою, яка обробляє весь світовий науковий документальний потік за винятком матеріалів з обмеженим доступом.

Сервіс Google Scholar «Бібліографічні посилання» дає змогу вченим створювати свої профілі, у яких відображені афілійована з ученим наукова установа, його професійні інтереси, упорядковані списки публікацій з бібліометричними показниками й когнітивно орієнтовані зв'язки в системі наукових комунікацій [8].

Акумуляція даних про профілі вітчизняних науковців здійснюється у створеній Національною бібліотекою України ім. В.І. Вернадського інформаційно-аналітичній системі «Бібліометрика української науки» [9]. Система надає суспільству цілісне уявлення про стан дослідної сфери, дає змогу висвітлювати галузеву, відомчу, регіональну структуру українського дослідного середовища і служить джерельною базою експертного оцінювання науки. Згідно з даними цієї системи НАУ займає 4-те місце в Україні за кількістю наукометричних профілів у Google Scholar та 9-те місце в Україні за кількістю наукометричних профілів у Scopus. «Бібліометрика української науки» стала національною складовою міжнародного проекту рейтингування вчених Ranking of Researchers by Country, у якому представлено 56 країн [10].

Забезпечення якості змісту наукових робіт НАУ. Головне, що необхідне для ефективної наукової комунікації кожному науковцю та підвищення таким чином авторитету науки НАУ – є забезпечення якості змісту наукових робіт, зростання авторитету та фінансової незалежності наукових журналів. Для цього кожному автору НАУ необхідно [2]:

1. Самостійно писати наукові праці. Автор не повинен здійснювати: копіювання чужої роботи (як без, так і з відомою) та оприлюднення її під своїм іменем; представлення суміші власних та запозичених в інших аргументів без належного цитування джерел; перефразування чужої роботи без належного оформленого посилання на оригінального автора або видавця; використання у своїх працях чужого твору без посилання на автора.

2. Писати багато якісних наукових праць (статей, оглядів, монографій, навчальних посібників). Чим більше пишемо, тим вище ймовірність того, що на роботу посилатимуться, її цитуватимуть.

3. Публікувати оригінальні статті високого наукового й практичного рівня, на які охоче б посилалися інші автори.

4. Публікуватися в співавторстві з колегами, що мають високі наукометричні показники або їх наукові статті проіндексовані міжнародними наукометричними базами Scopus, Web of Science, Index Copernicus та ін.

5. Посилатися на свої роботи (не більше 30%) й роботи колег по обраній тематиці. При цьому необхідно правильно оформляти бібліографічні списки до своїх наукових статей.

6. Під час написання наукової статті необхідно включати посилання на закордонних та вітчизняних науковців, які опублікували свої наукові праці у журналах, що були проіндексовані міжнародними наукометричними базами. Для пошуку таких публікацій можна використовувати міжнародні наукометричні повнотекстові бази (наприклад, EBSCO, DOAJ) та реферативні

бази (наприклад, Web of Science за допомогою функції пошуку Collect у безкоштовній утиліті EndNote, створивши попередньо власний профіль).

7. Реєструватися й створювати свій авторський профіль у міжнародних наукометричних базах Scopus, ResearcherID, у Web of Science, Index Copernicus, пошуковій системі Google Академія та у соціальних наукових мережах Mendelley, Research Date – це значно полегшувати доступ до своїх наукових статей, включених у відповідні бази цитування, це власноруч корегувати інформацію про свої наукові публікації, залучатися до роботи як рецензент, редактор, перекладач, що позитивно позначиться на динаміці змін індексу цитування.

8. Публікуватися у закордонних і вітчизняних журналах, що індексуються міжнародними наукометричними базами, які мають високий імпакт-фактор (коефіцієнт впливовості, співвідношення кількості цитувань статей у журналі протягом року). Значення імпакт-фактору для журналів, що індексуються наукометричною базою Scopus, називається SNIP. Цей показник можна знайти на безкоштовному ресурсі: <https://www.journalindicators.com/indicators>. Для вибору журналів, що індексуються наукометричною базою Web of Science, можна використати функцію Match у безкоштовній утиліті EndNote, створивши попередньо власний профіль. Нещодавно з'явився новий сервіс Scopus – CiteScore 2019, за допомогою якого можна обрати один з 25000 найбільш цитованих журналів світу. Сервіс доступний за адресою: https://www.scopus.com/sources?utm_campaign=RN_AGCM_Program_300005245&utm_medium=email&utm_dgroup=RE_SCP_EG_20200609_DL_100001332&utm_acid=33295833&SIS_ID=615528&dgcid=RN_AGCM_Program_300005245&CMX_ID=ECR-615528&utm_in=DM700297&utm_source=AC_71&utm_term=SC_CiteScore_June.

9. Звертати увагу на існуючі розходження у традиціях написання наукових статей у вітчизняних і закордонних журналах. Тому з самого початку треба орієнтуватися на підготовку статті для відповідного закордонного видання, а також на якісний реферат англійською мовою для українських і закордонних журналів.

10. Необхідно приділити увагу бібліографічному оформленню списку використаних джерел до наукової статті, що відповідатиме певному бібліографічному стилю, який зазначається у вимогах для опублікування у вибраному міжнародному виданні. Для цього можна використовувати функцію Format безкоштовної утиліті EndNote наукометричної бази Web of Science.

11. Розсилати колегам копії своїх опублікованих робіт або розміщувати їх у електронному репозитарії університету. Цим ви полегшуєте колегам доступ до ваших нових опублікованих робіт і підвищуєте ймовірність їхнього цитування.

12. При розміщенні у репозитарії університету обов'язково наводити приклад цитування роботи (citation) та індекс DOI, якщо він існує. При наявності прикладу цитування роботи значно підвищується ймовірність коректного посилання на роботу інших авторів. У результаті значно зростає цитованість автора у наукометричних системах та його h-індекс [11].

Висновки. Академічна свобода, яку підтримують університетські спільноти з усього світу, безумовно, передбачає вільний доступ до наукової інформації. Такий доступ, у тому числі через розвиток інституційних репозитаріїв та відкритих електронних журналів і конференцій НАУ, можливість вільно підтримувати стосунки зі своїми колегами в будь-якій частині світу – одна зі складових подальшого розвитку науки, освіти та суспільства, інтеграції НАУ до світової академічної спільноти.

Використані джерела

- [1] Т. О. Ярошенко, «Зелений шлях відкритого доступу. Репозитарії та їх роль у науковій комунікації: перші двадцять років», Бібліотечний вісник, № 5, с. 3–10, 2011.
- [2] Т. Симоненко, «Бібліометричні профілі в наукометрії», Наукові праці Нац. б-ки України ім. В. І. Вернадського, вип. 18, с. 233–240, 2017.
- [3] В. П. Харченко, О. В. Іванкевич, В. Ю. Вахнован, «Аналіз заходів для визначення місця університету в міжнародних рейтингових системах», Вісник НАУ, № 2(47), с. 77–82, 2011. doi:10.18372/2306–1472.49.84.

- [4] О. В. Іванкевич, В. Ю. Вахнован, «Створення електронного репозитарію Національного авіаційного університету», Проблеми інформатизації та управління, вип. 2(38), с. 30–36, 2012.– С. 30–36. doi:10.18372/2073–4751.2.6495
- [5] Open Journal Systems | Public Knowledge Project [Електронний ресурс]. Доступно: <https://pkp.sfu.ca/?q=ojs>. Дата звернення: Травень 28, 2021.
- [6] О. В. Іванкевич, В. Ю. Вахнован, «Створення сховища наукових журналів на основі програмного забезпечення Open Journal Systems», Вісник Національного авіаційного університету, № 4(53), с. 62–65. 2012. doi:10.18372/2306–1472.53.3510.
- [7] Open Conference Systems Public Knowledge Project [Електронний ресурс]. – Доступно: <https://pkp.sfu.ca/?q=ocs> Дата звернення: Травень 28, 2021.
- [8] Google Scholar. [Електронний ресурс]. – Доступно: <http://scholar.google.com.ua> Дата звернення: Травень 28, 2021.
- [9] Бібліометрика української науки [Електронний ресурс]. – Доступно: <http://nbuviap.gov.ua/bpnu>. Дата звернення: Травень 28, 2021.
- [10] Rankings of Scientists. webometrics.info. [Електронний ресурс]. – Доступно: <http://webometrics.info/en/node/116> [in English]. Дата звернення: Травень 28, 2021.
- [11] О. В. Іванкевич, В. Ю. Вахнован, «Розвиток електронної бібліотеки Національного авіаційного університету», Вісник Національного авіаційного університету. № 4(49). с. 74–79. 2011. doi:10.18372/2306–1472.49.84.

References

- [1] Т. О. Yaroshenko, «Zelenyi shliakh vidkrytoho dostupu. Repozytarii ta yikh rol u naukovi komunikatsii: pershi dvadtsiat rokov», Bibliotechnyi visnyk, № 5, s. 3–10, 2011. (in Ukrainian).
- [2] T. Symonenko, «Bibliometrychni profili v naukometrii», Naukovi pratsi Nats. b-ky Ukrainy im. V.I. Vernadskoho, vyp.18, s. 233–240, 2017. (in Ukrainian).
- [3] V.P. Kharchenko, O. V. Ivankevych, V. Yu. Vakhnovan, «Analiz zakhodiv dlia vyznachennia mistsia universytetu v mizhnarodnykh reitynhovyykh systemakh», Visnyk NAU, № 2(47), s. 77–82, 2011. doi:10.18372/2306–1472.49.84. (in Ukrainian).
- [4] O. V. Ivankevych, V. Yu. Vakhnovan, «Stvorennia elektronnoho repozytariiu Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu», Problemy informatyzatsii ta upravlinnia, vyp. 2(38), s. 30–36, 2012.– S. 30–36. doi:10.18372/2073–4751.2.6495(in Ukrainian).
- [5] Open Journal Systems | Public Knowledge Project [Elektronnyi resurs]. Dostupno: <https://pkp.sfu.ca/?q=ojs>. Data zvernennia: Traven 28, 2021. (in English).
- [6] O. V. Ivankevych, V. Yu. Vakhnovan, «Stvorennia skhovyshcha naukovykh zhurnaliv na osnovi prohramnoho zabezpechennia Open Journal Systems», Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu, № 4(53), s. 62–65. 2012. doi:10.18372/2306–1472.53.3510. (in Ukrainian).
- [7] Open Conference Systems Public Knowledge Project [Elektronnyi resurs]. – Dostupno: <https://pkp.sfu.ca/?q=ocs> Data zvernennia: Traven 28, 2021. (in English).
- [8] Google Scholar. [Elektronnyi resurs]. – Dostupno: <http://scholar.google.com.ua> Data zvernennia: Traven 28, 2021. (in Ukrainian).
- [9] Bibliometryka ukrainskoi nauky [Elektronnyi resurs]. – Dostupno: <http://nbuviap.gov.ua/bpnu>. Data zvernennia: Traven 28, 2021. (in Ukrainian).
- [10] Rankings of Scientists. webometrics.info. [Elektronnyi resurs]. – Dostupno: <http://webometrics.info/en/node/116> [in English]. Data zvernennia: Traven 28, 2021. (in English).
- [11] O. V. Ivankevych, V. Yu. Vakhnovan, «Rozvytok elektronnoi biblioteki Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu», Visnyk Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. № 4(49). s. 74–79. 2011. doi:10.18372/2306–1472.49.84. (in Ukrainian).

Oleksiy Ivankevych, Ph.D. (Engineering), Associate Professor, Deputy Director of the Scientific and Technical Library of the National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Victoria Vakhnovan, Ph.D. (Social Communications), Director of the Scientific and Technical Library of the National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

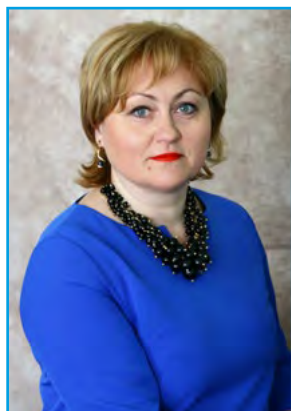
Vira Mazur, Associate Professor of the Department of International Relations, Information and Regional Studios, Kyiv, Ukraine.

WAYS OF INCREASING RESEARCH CHOPS OF SCIENTISTS OF THE NATIONAL AVIATION UNIVERSITY

The article is devoted to the topical issues of open access to scientific information of the National Aviation University (NAU). Such access can be provided by developing the institutional repository of the university, as well as by developing open electronic journals and conferences of NAU. The availability of open access makes it possible to freely maintain relations with colleagues in any part of the world, which is one of the main components of the further development of science, education and society, the integration of NAU into the world academic community. The availability of means of publishing scientific papers according to world standards and self-promotion of scientists using modern scientometric profiles will significantly increase the research chops of both the university scientists themselves and the NAU as a whole. The experience of the Scientific and Technical Library of the National Aviation University in promoting scientometrics, training in working with modern scientometric systems is offered.

Key words: scientific communication; scientometrics; scientometric profile; scientist profile; scientometric rating; library; information systems; scientific library.





Оксана Ляска – кандидат психологічних наук, доцент, Подільський державний аграрно-технічний університет, «Відмінник освіти України», м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Коло наукових інтересів: професійно-педагогічна компетентність фахівця та особливості її формування у закладі вищої освіти; професійна, особистісна та соціальна зрілість випускника вузу; інноваційність в роботі викладача вищого та професійного навчального закладу; інтегративно-наскрізне середовище навчального закладу як умова неперервної освіченості фахівця.

✉ profosvita777@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-4099-0654>

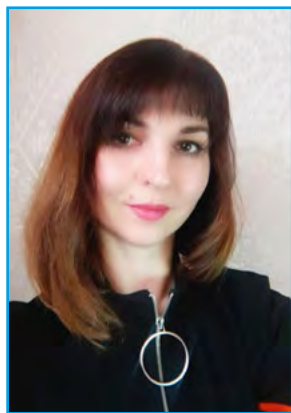
Наталія Чаграк –

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов і країнознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика викладання англійської мови у закладах вищої освіти, міжкультурна комунікація, академічна мобільність, освіта дорослих, освітня геронтологія.

✉ natalya.chahrak@pnu.edu.ua

id <https://orcid.org/0000-0002-1583-2278>



Тетяна Стриженко – старший викладач кафедри педагогіки, філософії та мовної підготовки, Харківська медична академія післядипломної освіти, м. Харків, Україна.

Коло наукових інтересів: психолого-педагогічні особливості викладання в системі післядипломної освіти, експертну оцінку внутрішнього механізму забезпечення якості освіти.

✉ strizhenko.t@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-8580-8740>

УДК 378.018

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-106-115>

ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЙ ВИКЛАДАННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті вивчено ефективність технологій викладання в умовах дистанційної вищої освіти шляхом вимірювання ефектів її застосування в навчальному процесі. Доведено, що використання ІКТ має низку переваг та водночас зумовлює посилення навантаження на викладача через різку потребу в переході до дистанційної освіти та відсутність цифрових навичок. Доведено

ефективність цифрового викладання завдяки засобам ІТ у таких напрямках: комунікація, самоконтроль, оцінювання, підготовка матеріалів, виконання завдань. Найбільш чітко спостерігаються поліпшення таких вимірів ефективності, як: зростання рівня відвідуваності; зростання рівня контролю та відповідальності, сприйняття важливості виконання завдань курсу студентами; скорочення часу на отримання та пошук матеріалів; скорочення часу підготовки матеріалів викладачами; ріст рівня завантаження та опрацювання матеріалів; суттєве скорочення часу на курс та його організацію. Викладачі оцінили ефективність технологій викладання в умовах дистанційної освіти при використанні засобів ІТ вище, порівняно зі студентами. Оцінки студентів щодо опрацювання матеріалів та виконання завдань є вищими порівняно з оцінками викладачів, що характеризує певний рівень суб'єктивності студентів при оцінці власної освітньої діяльності.

Ключові слова: технології викладання, ІКТ у вищій освіті, ефективність цифрового викладання, дистанційне навчання.

Постановка проблеми в загальному та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Технології змішаного навчання та викладання стали основою дистанційної вищої освіти в умовах пандемії. ІКТ сприяють динамічному розвитку цифрової педагогіки, забезпечуючи інтенсифікацію освітнього процесу, більший рівень ефективності викладання завдяки скороченню тривалості комунікації та зворотного контакту між викладачем та студентами, обміну матеріалами, швидкості зв'язку, автоматичному контролю виконаних завдань. Проте новітні технології викладання, які побудовані на ІКТ, характеризуються рядом недоліків, які можуть позначитися на ефективності освітнього процесу. Для прикладу, рівень мотивації студентів скорочується через відсутність прямого контакту з викладачем, відчуття єдності та приналежності до команди стає менш вираженим, унаслідок чого командна робота менш результативна. Вказані переваги та недоліки технологій викладання в умовах дистанційної вищої освіти потребують більш детального вивчення та систематизації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У науковій літературі обговорюється проблематика ефективності технологій викладання в умовах дистанційної освіти. Курепін В. М., Веліховська А. Б. та Комісаренко К. А. [5] відзначають «полегшення процесу сприйняття і запам'ятовування інформації» за допомогою ІКТ, розвиток творчих та цифрових здібностей, професійних компетентностей, підвищення інтересу та рівня засвоєння матеріалів, моделювання проблемних ситуацій, пришвидшення передачі матеріалів та інформації. Сисоева С. О. та Осадча К. П. [8] на основі аналізу прогресивних ідей та практики інтеграції ІКТ в країнах Азії, Європи, Північної Америки, що активно впроваджують інноваційні технології дистанційного навчання, виділили такі технологічні досягнення дистанційного навчання у закладах вищої освіти: використання технологій адаптивного навчання, мобільного навчання, віртуальної, доповненої та гібридної реальності, інтеграція «інтернету речей», систем управління навчальним процесом наступного покоління, штучного інтелекту та природних користувацьких інтерфейсів. Кошечко Н. В. [4] класифікує інноваційні освітні технології за критеріями змісту та способами передачі інформації, виділяючи особистісно-орієнтовану технологію впливу на людину, інтерактивну технологію навчання та викладання, інформаційно-комунікативну технологію навчання та викладання, технологію навчальних проектів, інтегровану розвивальну технологію та модульно-рейтингову технологію. Серед цих технологій інтерактивна (від слова «interact» взаємодія) забезпечує перехід від орієнтації викладача на передачу знань до орієнтації на студента, формуючи студентоцентристську (студентоорієнтовану) технологію викладання, що передбачає формування навичок та компетентностей студентів, особистісного та професійного розвитку, опанування отриманих знань на практиці. У цьому контексті дистанційне навчання негативно позначається на формуванні навичок через відсутність можливості отримати практичний досвід. Бистрова Ю. В. [1] пропонує класифікацію педагогічних технологій, які найширше використовуються в закладах вищої освіти: структурно-логічні, інтеграційні, професійно-ділові ігрові технології, тренінгові засоби, інформаційно-комп'ютерні та діалогово-комунікаційні технології. Ці техно-

логії диверсифікують навчальний процес і в межах окремих дисциплін, і в межах освітнього процесу навчального закладу.

Студенти в умовах пандемії втратили можливість проходження практики та отримання практичного досвіду. Інформатизація та цифровізація вищої освіти визначається одним із напрямків забезпечення доступу, якості та ефективності освіти в Україні [2–3; 6], що забезпечує розвиток технології змішаного навчання. «В освіті цифровізація спрямована на забезпечення безперервності процесу навчання, тобто life-long-learning – навчання протягом життя, а також його індивідуалізації на основі advanced-learning-technologies – технологій просунутого навчання» [2]. Чикун Н. Ю., та Пасальський Б. К. [9] вивчають вплив психолого-педагогічних методів інтерактивних технологій (білінгвальне навчання, конструктивне вирівнювання, метод проектів) на активізацію пізнавальної діяльності студентів у період реформування освіти, що супроводжується зменшенням обсягу аудиторних годин на кожен навчальну дисципліну та збільшенням годин на самостійну роботу. Автори доводять наявність позитивного ефекту комплексного поєднання цих методів у процесі навчання в аудиторіях і самостійної роботи студентів під час підготовки до навчального процесу та проведення позааудиторних заходів [2]. Отже, інтерактивна технологія навчання завдяки інформатизації трансформується в концепцію змішаного навчання, де сучасні інформаційні методи викладання забезпечують прогрес у розвитку вищої освіти [7].

Аналіз наукової літератури свідчить про відсутність комплексного дослідження ефективності технологій викладання в умовах дистанційної вищої освіти та поширення пандемії. Доцільним є вивчення практики ЗВО в інтеграції інтерактивних технологій навчання з використанням ІКТ.

Мета статті полягає в оцінці ефективності технологій викладання в умовах дистанційної освіти (вищої освіти). Оскільки інтерактивна технологія викладання є найбільш поширеною в ЗВО, то оцінку ефективності проведено через вимірювання ефектів її застосування в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Для оцінки ефективності технологій викладання в умовах дистанційної освіти ЗВО розроблено систему тверджень, які згруповані в анкету (Таблиця 1). Анкета створена для встановлення ефективності дистанційного навчального процесу студентами та викладачами з врахуванням потреби в оцінці усіх засобів ІКТ, які використовуються в освітньому процесі та забезпечують його ефективність.

Таблиця 1

Характеристика тверджень для оцінки інтенсифікації освітнього процесу ЗВО

Вимір інтенсифікації освітнього процесу		Твердження / сутність
Організація	Комунікація	1. Викладач / студент забезпечив зворотній зв'язок протягом години. 2. Викладач / студент чітко сформулював запитання, давав відповіді 3. Викладач / студент почувався впевнено та невимушено у спілкуванні
	Контроль	1. Студент переглядав контроль відвідуваності. 2. Студент переглядав матеріали, домашні та самостійні завдання, матеріали курсу
	Оцінювання	1. Студент отримав вищий бал за курс порівняно з середнім балом за попередній семестр
	Підготовка матеріалів (для викладачів)	1. Завантаження матеріалів зайняло від 1 до 2 годин та не потребувало подальших зусиль щодо підготовки 2. Підготовка матеріалів займала від півгодини до 1 години перед кожним заняттям

Мотивація та само ефективність	Вивчення матеріалів	1. Студент завантажив усі матеріали 2. Студент опрацював матеріали надані викладачем на кожному занятті
	Виконання завдань	1. Студент завантажив / надіслав усі завдання
Результативність / продуктивність	Викладача	1. Час на курс та його організацію скоротився
	Студента	1. Матеріали були повністю опрацьовані. 2. Усі завдання виконані під час курсу

Джерело: розроблено автором.

Для проведення опитування сформовано вибірку з 230 студентів ЗВО та 8 викладачів. В опитуванні взяли участь студенти 2 курсу навчання таких факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка: економічного, управління фінансами та бізнесу, міжнародних відносин. Вибірku сформовано зважаючи на дисципліни, які викладаються студентам цих факультетів: «Менеджмент», «Маркетинг», «Мікроекономіка», «Макроекономіка», «Бухгалтерський облік», «Статистика», «Міжнародні відносини», «Політекономія», «Право».

Університет використовує такі засоби ІТ: е-мейл, соціальні медіа (месенджер Viber), Презентації, електронні листи Excel Spreadsheet, графіка Graphics, платформа дистанційного навчання Moodle, Microsoft Teams, Web (обрано найбільш використовувані ІТ). Для оцінки ефективності дистанційної вищої освіти сформовано дві вибірки викладачів та студентів: 1) контрольна група, яка не використовує засоби ІТ або використовує найбільш традиційні (e-mail, презентації, електронні таблиці Excel Spreadsheet, Графіка Graphics, Web) 2) експериментальна група, яка використовує усі вище вказані ІТ. Для порівняння результатів традиційного інтерактивного навчання та інтерактивного на основі ІКТ порівняно результати опитування контрольної та експериментальних груп викладачів та студентів.

Процес збору даних розпочався після проходження курсів та виставлення оцінок. Усі 8 курсів являли собою однотипний формат, який включав назву курсу. Для виконання домашніх завдань використано розширену функцію з можливістю завантаження файлів у чітко визначений термін. За кожен день прострочення терміну здачі від оцінки віднімався 1 бал. Усі студенти були зареєстровані адміністратором платформи та отримали дані для доступу (логін, пароль) через e-mail. Процес тривав у вересні 2019 – січні 2020 року. Анкета була розроблена за допомогою Google Form та надіслана контрольній групі через e-mail, експериментальній групі через месенджер Viber. Процес розробки анкети та збору даних тривав у березні–квітні 2020 року після закінчення навчальних курсів.

Найбільш важливим результатом дослідження можна вважати зміну ставлення та сприйняття студентами домашніх завдань в умовах дистанційного навчання. Зважаючи на потребу у завантаженні в визначений строк завдань, рівень відповідальності зріс. Для оцінки рівня активності студентів було використано журнал активності. З усіх дій, високий відсоток припав на активність студентів (72%). 25% активності зайняли дії викладача щодо завантаження матеріалів, оновлень, завдань, ведення реєстру відвідуваності, звітів про курс, перегляд користувачів. 3% дій здійснено адміністратором (розробка курсу, розподіл ресурсів, завантаження облікових записів, реєстрація користувачів). Більшість завдань на платформі стосувалися дій з домашніми завданнями (79%). На інші завдання (адміністратора та викладача) припало 21% усіх дій. Також на платформі були записи щодо таких дій, як перегляд матеріалів, папок, відвідування занять та оцінок. Отже, платформа як засіб ІТ є ефективною в першу чергу для контролю домашніх завдань.

Платформа була стимулом для студентів у виконанні домашніх завдань та вивчення матеріалів. Це в цілому підвищило інтерес до курсів. У ході аналізу проведено оцінку кількості домашніх завдань, які надіслані традиційним способом через e-mail. 24% завдань через e-mail не були підтверджені, тоді як через платформу не підтверджено 14%.

Отже, платформа є інструментом підвищення контролю, зокрема самоконтролю студентів. Чітка постановка задачі щодо завантаження у визначений строк завдань стала методом об'єктивного контролю. Платформа також стимулювала більш високий рівень відвідуваності курсів

Одним із важливих елементів забезпечення зростання присутності студентів на курсах стало відображення кількості відвідувань кожним студентом через електронну платформу: кожен студент міг бачити в Moodle кількість занять, які пропустив та бал за відвідуваність. У результаті 82% студентів контрольної групи відвідували курс та 18% пропустили заняття, тоді як 95% студентів відвідували курси у експериментальній групі.

Результати опитування контрольної групи студентів (Таблиця 2) в середньому є нижчими за результати опитування експериментальної групи (Таблиця 4). Середнє значення усіх 14 тверджень у першому випадку становило 2,741, у другому – 3,372. Найбільш проблемними питаннями в традиційній формі навчання були чіткість формулювання питань та відповідей викладачем (середнє 2,222, відхилення 1,086), тоді як викладачі оцінюють це твердження вище (як контрольна, так і експериментальна група з середніми 3,213 та 3,323). Отже, у процесі комунікації існує проблема формулювання запитань студентами через можливі відсутні навички ефективної комунікації. Тоді як викладачі, володіючи навичками комунікування та викладання, оцінюють процес комунікації більш ефективно. Водночас в експериментальній групі викладачів оцінка чіткості запитань вища, що може бути пояснено потребою студента письмово сформулювати питання, відповідь через платформу Moodle, Viber тощо.

Таблиця 2

Результати опитування контрольної та експериментальної групи студентів

Вимір ефективності інтерактивної технології навчання	Твердження / сутність	Контрольна		Експериментальна	
		Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Комунікація	1. Викладач забезпечив зворотній зв'язок протягом години.	2,741	1,130	3,519	1,252
	2. Викладач чітко формулював запитання, давав відповіді	2,222	1,086	3,444	1,251
	3. Викладач почувався впевнено та невимушено у спілкуванні	3,185	0,786	3,444	1,368
Контроль	1. Студент переглядав контроль відвідуваності.	1,815	1,039	3,444	1,368
	2. Студент переглядав матеріали, домашні та самостійні завдання, матеріали курсу	1,889	1,013	3,185	1,331
Оцінювання	1. Студент отримав вищий бал за курс порівняно з середнім балом за попередній семестр	2,926	0,874	3,407	1,448
Підготовка матеріалів (для викладачів)	1. Завантаження матеріалів зайняло від 1 до 2 годин та не потребувало подальших зусиль щодо підготовки	2,556	1,188	3,025	1,235
	2. Підготовка матеріалів займала від півгодини до 1 години перед кожним заняттям	3,037	1,126	3,185	1,456
Вивчення матеріалів	1. Студент завантажив усі матеріали	2,111	1,188	3,451	1,025
	2. Студент опрацював матеріали надані викладачем на кожному занятті	3,037	0,854	3,245	1,324

Виконання завдань	1. Студент завантажив / надіслав усі завдання	2,259	1,095	3,947	0,988
Викладача	1. Час на курс та його організацію скоротився	3,067	1,330	3,568	0,457
Студента	1. Матеріали були повністю опрацьовані.	3,130	1,182	3,258	0,457
	2. Усі завдання виконані під час курсу	3,296	1,382	3,678	0,658

Джерело: розраховано автором.

Інша проблема контрольної групи: самоконтроль студентами свого відвідування (середні значення 1,815 та 1,889), тоді як експериментальна група, маючи доступ до реєстру відвідуваності на платформі, оцінила самоконтроль значно вище (середні значення 3,444 та 3,185). Це може бути пояснено потребою студента звертатися до викладача за отриманням реєстру відвідування, тоді як ІТ дозволяють переглядати ці дані в будь-який час. Натомість, у викладачів не виникло проблеми контролю: у кожному випадку викладачі ведуть реєстр відвідуваності.

Третя проблема контрольної групи: потреба у постійному пошуку матеріалів (середнє значення 2,556). Натомість експериментальна група оцінила це твердження у 3,025. Це означає існування потреби у періодичному пошуку матеріалів у системі, не зважаючи на систематизацію матеріалу в Moodle.

Порівняно з контрольною групою, в експериментальній групі зросла оцінка вивчення матеріалів курсу. Експериментальна група відзначила більший рівень завантаження та опрацювання матеріалів (середні показники 3,451 та 3,245) порівняно з контрольною групою (середні виміри 2,111 та 3,037). Це ж стосується і твердження щодо виконання завдань: експериментальна група оцінила твердження у 3,547, тоді як контрольна – у 2,259. У цілому студенти експериментальної групи відзначили скорочення часу на організацію курсу: середній показник становить 3,568 (контрольна група 3,067). Студенти експериментальної групи також вказали на більший рівень опрацювання матеріалів та виконання завдань (середні значення 3,258 та 3,678), порівняно з контрольною групою (середні показники 3,130 та 3,296).

Результати опитування контрольної групи викладачів (Таблиця 3) відмінні від опитування експериментальної групи викладачів. Викладачі констатували суттєве покращення оцінок студентів експериментальної групи (середні становлять 2,245 та 3,345).

Викладачі зазначили скорочення часу підготовки матеріалів. Експериментальна група оцінила скорочення часу на завантаження та підготовку матеріалів (середні показники 3,563 та 3,874), порівняно з контрольною групою (середні 3,453 та 3,284). Це пояснено можливістю викладача експериментальної групи надати відповідь студентам на розміщення матеріалів порівняно з потребою викладача надсилати студентам матеріал на вимогу. Викладачі експериментальної групи також вказали на ріст рівня завантаження та опрацювання матеріалів. При цьому студенти експериментальної групи оцінюють рівень завантаження та опрацювання вище, ніж викладачі експериментальної групи. Такі ж результати відповідей на оцінку рівня виконання завдань: студенти експериментальної групи оцінюють рівень виконання в середньому на 3,947, тоді як викладачі – на 3,864.

Викладачі відмітили суттєве скорочення часу на курс та його організацію (3,097 та 3,877). Порівняно з групами студентів, викладачі обох груп констатували, що час на курс та його організацію менший, порівняно з оцінками студентів (3,067 та 3,568 відповідно). Це означає, що викладачі мають більше функцій щодо організації освітнього процесу та більш широко характеризують ефект від використання засобів ІТ, порівняно зі студентами. Викладачі контрольної групи оцінили опрацювання матеріалів на 3,214 та виконання завдань на 3,074, тоді як експериментальної – на 3,334 та 3,274 відповідно. Порівняно з двома групами студентів оцінки студентів є вищими, що характеризує певний рівень суб'єктивності студентів при оцінці власної діяльності.

Таблиця 3

Результати опитування контрольної та експериментальної групи викладачів

Вимір ефективності інтерактивної технології навчання	Твердження / сутність	Контрольна		Експериментальна	
		Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення
Комунікація	1. Студент забезпечив зворотній зв'язок протягом години.	3,452	1,024	3,542	1,027
	2. Студент чітко формулював запитання, давав відповіді	3,213	1,325	3,323	1,23
	3. Студент почувався впевнено та невимушено у спілкуванні	3,254	1,456	3,654	1,023
Контроль	1. Викладач вів та переглядав контроль відвідуваності.	3,047	1,024	3,147	1,044
	2. Студент переглядав матеріали, домашні та самостійні завдання, матеріали курсу	3,214	0,897	3,344	0,887
Оцінювання	1. Студенти отримали вищий бал за курс порівняно з середнім балом за попередній семестр	2,245	0,599	3,345	0,522
Підготовка матеріалів (для викладачів)	1. Завантаження матеріалів зайняло від 1 до 2 годин та не потребувало подальших зусиль щодо підготовки	3,453	1,478	3,563	1,028
	2. Підготовка матеріалів займала від півгодини до 1 години перед кожним заняттям	3,284	1,587	3,874	1,365
Вивчення матеріалів	1. Студент завантажив усі матеріали	3,046	1,213	3,196	1,112
	2. Студент опрацював матеріали надані викладачем на кожному занятті	3,123	1,234	3,243	1,203
Виконання завдань	1. Студент завантажив / надіслав усі завдання	3,174	1,245	3,864	1,345
Викладача	1. Час на курс та його організацію скоротився	3,097	1,478	3,877	1,267
Студента	1. Матеріали були повністю опрацьовані.	3,214	1,412	3,334	1,354
	2. Усі завдання виконані під час курсу	3,074	1,023	3,274	1,003

Джерело: розраховано автором.

Для оцінки рівня використання засобів ІТ було зібрано дані викладачів щодо частоти використання засобів ІТ (Таблиця 4).

Частота використання засобів ІТ експериментальної групи значно перевищує частоту контрольної групи. Крім традиційних засобів ІТ, викладачі активно використовують нові засоби ІТ, що має два наслідки: як розвиток цифрових навиків та спрощення освітнього процесу, так і збільшення навантаження на викладача. Використання додаткових засобів ІТ експериментальною групою потребувало більше часу на виконання певних функцій (комунікація зі студентами додатково у Viber, наприклад). Водночас використання Moodle та Viber суттєво спростило надання викладачами матеріалів. При цьому, деякі викладачі вказали на небажання використовувати нові засоби ІТ (Moodle та Viber) та пояснили це незамінністю процесу особистої комунікації,

в якій особистий контакт зі студентом дає змогу зрозуміти рівень оволодіння студентами навчальних матеріалів, розуміння їх потреб. Інші викладачі відмітили спрощення комунікації зі студентами за рахунок усунення комунікативних бар'єрів. Поставити питання через засоби ІТ студентам легше, є можливість та час чітко сформулювати думку та, як наслідок, отримати більш чітку відповідь від викладача.

Таблиця 4

**Частота використання ІКТ викладачами в процесі дистанційного навчання
(контрольна та експериментальна групи)**

ІТ	Контрольна група		Експериментальна група	
	Частота використання, кількість на 1 викладача (середнє на місяць)	Частота використання, % на місяць	Частота використання, кількість на 1 викладача (середнє на місяць)	Частота використання, % на місяць
e-mail	96	52,46%	45	11,90%
Viber	0	0,00%	118	31,22%
Презентації	27	14,75%	26	6,88%
Електронні таблиці	19	10,38%	23	6,08%
Графіка Graphics	26	14,21%	29	7,67%
Платформа Moodle	0	0,00%	87	23,02%
Microsoft Teams	0	0,00%	15	3,97%
Web	15	8,20%	35	9,26%
У цілому	183	–	378	–

Джерело: розраховано автором.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження дає змогу сформувати ряд висновків щодо ефективності інтерактивної технології викладання в умовах дистанційної вищої освіти. Використання засобів ІТ має ряд переваг та водночас зумовлює ріст навантаження на викладача через те, що не відбулося повного відходу від традиційних засобів ІТ та способів організації освітнього процесу до нових засобів. Відсутність цифрових навичок зумовила низку труднощів у студентів у процесі пришвидшеного переходу до ІКТ. Додатковим негативним фактором труднощів став супротив викладачів використовувати більш нові технології викладання через відсутність прямого контакту зі студентами та нестачу досвіду використання ІКТ. Ефективність освітнього процесу відбулася завдяки засобам ІТ у напрямках: комунікація, самоконтроль, оцінювання, підготовка матеріалів, виконання завдань. Найбільш чітко спостерігаються приріст таких вимірів ефективності, як: зростання рівня відвідуваності; зростання рівня контролю та відповідальності, сприйняття важливості виконання завдань курсу студентами; скорочення часу на отримання та пошук матеріалів; скорочення часу підготовки матеріалів викладачами; ріст рівня завантаження та опрацювання матеріалів; суттєве скорочення часу на курс та його організацію. Викладачі оцінили ефективність технологій викладання в умовах дистанційної освіти при використанні засобів ІТ вище, порівняно зі студентами. Оцінки студентів щодо опрацювання матеріалів та виконання завдань є вищими порівняно з оцінками викладачів, що характеризує певний рівень суб'єктивності студентів при оцінці власної освітньої діяльності.

Використані джерела

- [1] Ю. В. Бистрова, «Інноваційні методи навчання у вищій школі України», *Право та інноваційне суспільство*, (1), с. 27–33, 2015.
- [2] С. О. Карплюк, «Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі», *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: матеріали методологічного семінару*, с. 188–197, 2019.
- [3] О. В. Коротун, «Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти», *Інформаційні технології в освіті*, (3), с. 117–129, 2016.
- [4] Н. В. Кошечко, «Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі», *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*, (1), с. 35–38, 2015.
- [5] В. М. Курепін, А. Б. Веліховська, К. А. Комісаренко, «Використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі закладів вищої освіти», 2019.
- [6] С. Л. Проскура, С. Г. Литвинова, «Підготовка фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти: стан, проблеми і перспективи», *Інформаційні технології в освіті*, (2), с. 72–88, 2018.
- [7] Б. А. Пустовойт, І. О. Федяй, «Кейс-технологія як один із сучасних методів викладання у закладах вищої освіти для формування компетентності майбутніх фахівців», *Наукові записки кафедри педагогіки*, 1(43), с. 422–430, 2018.
- [8] С. О. Сисоєва, К. П. Осадча, «Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України», *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*, 70(2), с. 271–284, 2019.
- [9] Н. Ю. Чикун, Б. К. Пасальський, «Інноваційні технології навчання у реформуванні системи вищої освіти». *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*, (3), с. 135–144, 2016.

References

- [1] Yu. V. Bystrova, «Innovatsiyni metody navchannya u vyshchiy shkoli Ukrayiny», *Pravo ta innovatsiynе suspil'stvo*, (1), s. 27–33, 2015. (in Ukrainian).
- [2] S. O. Karplyuk, «Osoblyvosti tsyfrovizatsiyi osvitynoho protsesu u vyshchiy shkoli», *Informatsiyno-tsyfrovyy osvityniy prostir Ukrayiny: transformatsiyni protsesy i perspektyvy rozvytku: materialy metodolohichnoho seminaru*, s. 188–197, 2019. (in Ukrainian).
- [3] O. V. Korotun, «Metodolohichni zasady zmishanoho navchannya v umovakh vyshchoyi osvity», *Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti*, (3), s.117–129, 2016. (in Ukrainian).
- [4] N. V. Koshechko, «Innovatsiyni osvityni tekhnolohiyi navchannya ta vykladannya u vyshchiy shkoli», *Visnyk Kyyyiv's'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohika*, (1), s. 35–38, 2015. (in Ukrainian).
- [5] V. M. Kurepin, A. B. Velikhovs'ka, K. A. Komisarenko, «Vykorystannya informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy u osvityno mu protsesi zakladiv vyshchoyi osvity», 2019. (in Ukrainian).
- [6] S. L. Proskura, S. H. Lytvynova, «Pidhotovka fakhivtsiv z informatsiynykh tekhnolohiy u zakladakh vyshchoyi osvity: stan, problemy i perspektyvy», *Informatsiyni tekhnolohiyi v osviti*, (2), s. 72–88, 2018. (in Ukrainian).
- [7] B. A. Pustovoyt, I. O. Fedyay, «Keys-tekhnolohiya yak ody n iz suchasnykh metodiv vykladannya u zakladakh vyshchoyi osvity dlya formuvannya kompetentnosti maybutnykh fakhivtsiv», *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 1(43), s. 422–430, 2018. (in Ukrainian).
- [8] S. O. Sysoyeva, K. P. Osadcha, «Stan, tekhnolohiyi ta perspektyvy dystantsiynoho navchannya u vyshchiy osviti Ukrayiny», *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya: elektronne naukove fakhove vydannya*, 70(2), s. 271–284, 2019. (in Ukrainian).
- [9] N. Yu. Chykun, B. K. Pasal's'kyi, «Innovatsiyni tekhnolohiyi navchannya u reformuvanni systemy vyshchoyi osvity». *Visnyk Kyyyiv's'koho natsional'noho torhovel'no-ekonomichnoho universytetu*, (3), s. 135–144, 2016. (in Ukrainian).

Oksana Lyaska, PhD (Psychology), Associate Professor, Podolsk State Agrarian Technical University, Excellence in Education of Ukraine, Kamyanets-Podilsky, Ukraine.

Natalia Chagrak, D. Sc. (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Foreign Languages and Regional Studies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraine.

Tetyana Stryzhenko, Senior Lecturer of the Department of Pedagogy, Philosophy and Language Training Kharkiv Medical Academy of Postgraduate Education, Kharkiv, Ukraine.

EVALUATION OF EFFICIENCY OF TEACHING TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

Blended learning and teaching technologies have become the basis of distance higher education in a pandemic. ICT contributes to the dynamic development of digital pedagogy, providing intensification of the educational process. The article studies the effectiveness of teaching technologies in the context of distance higher education by measuring the effects of its application in the educational process. It has been proven that the use of ICT has a number of advantages and at the same time causes an increase in the workload on the teacher due to the sharp need for the transition to distance education and the lack of digital skills. The effectiveness of digital teaching thanks to IT tools in the following areas is proved: communication, self-control, assessment, preparation of materials, performance of tasks. Improvements in performance measures such as: increased attendance; increasing the level of control and responsibility, perception of the importance of the course tasks by students; reduction of time for receiving and searching for materials; reduction of time for preparation of materials by teachers; growth of the level of loading and processing of materials; significant reduction of time for the course and its organization. Teachers rated the effectiveness of teaching technologies in distance education when using IT tools higher than students. Students' assessments of the processing of materials and tasks are higher than the assessments of teachers, which characterizes a certain level of subjectivity of students in assessing their own educational activities. Teachers noted a significant reduction in time for the course and its organization / Teachers have more functions for the organization of the educational process and more broadly characterize the effect of the use of IT tools, compared to students. The frequency of use of IT tools of the experimental group significantly exceeds the frequency of the control group. In addition to traditional IT tools, teachers are actively using new IT tools, which has two consequences: both the development of digital skills and simplification of the educational process, and increasing the workload on the teacher.

Key words: teaching technologies; ICT in higher education; efficiency of digital teaching; distance learning.



Інна Варнавська – кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри професійної освіти Херсонського державного аграрно-економічного університету, м.Херсон, Україна

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем навчання української мови в закладах вищої освіти; специфіка формування мовленнєвої компетентності студентів-аграрників; зміст курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та принципи добору фахових текстів. Наукова школа М.І.Пентиліук «Актуальні проблеми сучасної української лінгводидактики».

 vav2005@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3061-0665>

УДК 378.81:330

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-116-122>

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті теоретично обґрунтовано необхідність формування комунікативної компетентності як важливої складової професійної компетентності майбутніх фахівців економічного напрямку. Проаналізовано такі базові складові компетентностей здобувачів вищої освіти: лінгвістична (мовна), соціолінгвістична, соціокультурна, дискурсивна, стратегічна і соціальна. Зазначено, що вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» покликане забезпечити формування загальнокультурної компетентності. Наведено приклади завдань, які сприяють формуванню умінь працювати з текстами документів, правильно використовувати систему мовних норм і вибирати комунікативну поведінку відповідно до цілей і ситуацією спілкування у межах професійної сфери діяльності.

Ключові слова: студенти економічних спеціальностей; комунікативна компетентність; освітня діяльність; сучасні фахівці в галузі економіки, українська мова за професійним спрямуванням.

Постановка проблеми. Істотним показником освіченості та інтелектуального розвитку сучасних фахівців, особливо тих, які працюють у галузі економіки, є здатність застосовувати знання сучасної української літературної мови у своїй професійній діяльності. Коли акцентують увагу на професійній компетентності спеціаліста, то йдеться передусім про його знання відповідного спрямування – економічної підготовки, але водночас не треба ігнорувати професійних знань, які підкріплені загальною гуманітарною культурою людини, її вміннями орієнтуватися в навколишньому світі, здатністю спілкуватися.

«Професійна компетентність є значущим фактором, що дозволяє випускнику адекватно інтегруватися в соціальний простір і, займаючись певного роду діяльністю, спрямувати свій вплив на навколишнє природне, соціальне середовище і різні суспільні відносини» [1].

Аспекти цієї проблеми почали активно нами досліджуватися після проведеного тестування з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» у грудні 2019 року серед контингенту студентів першого курсу економічного факультету Херсонського державного аграрно-економічного університету. Дані тестування представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

№ п/п	Назва спеціальності (спрямування)	Контингент здобувачів, які пройшли тестування	Контингент здобувачів, які набрали 74–100 балів	Відсоток засвоєння навчального матеріалу
1	051 Економіка	24	17	71
2	071 Облік і оподаткування	17	12	71
3	073 Менеджмент	32	25	78
4	076 Підприємництво, торгівля та біржова діяльність	24	16	67
5	241 Готельно-ресторанна справа	38	33	89
6	281 Публічне управління та адміністрування	19	13	68

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Компетентнісний підхід, зокрема комунікативної компетентності, як проблема формування особистості фахівця була предметом дослідження як вітчизняних (Н. Бутенко, О. Брюховецька, О. Горошкіна, М. Лукашевич, М. Пентлюк та інші), так і зарубіжних (Г. Баловська, А. Главачек, В. Кан-Калик, Ю. Крижанська, Л. Петровська, В. Шейнов та інші) дослідників. Науковці зазначають, що комунікативна компетентність вимагає певної сформованості знань, навичок і вмінь, які формуються у процесі спеціально організованого навчання.

Так, Б. Біляєв розумів комунікативну компетентність як здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, як певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [2]. Як зазначав дослідник, ця компетентність враховує уміння змінювати коло спілкування, розуміти співрозмовника і бути зрозумілим для нього.

Комунікативна компетентність, на думку Н. Чепелевої, формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. А найважливіше, цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а найчастіше опосередковано, особливо через читання літератури, відвідування театру, кіно, де людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативною сферою особистість запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [3].

На думку А. Богуш, під комунікативною компетентністю слід розуміти «комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів з метою спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування ... комунікативна компетенція – це обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини» [4].

Формування цілей статті. Мета наукового дослідження полягає у теоретичному та практичному обґрунтуванні необхідності формування комунікативної компетентності як важливої складової професійної компетентності майбутніх спеціалістів економічного напрямку.

Виклад основного матеріалу. Комунікативна компетентність є однією з професійних компетентностей фахівців. Вважаємо за необхідне виокремити кілька її складників: лінгвістична (мовна), соціолінгвістична (уміння використовувати мовний матеріал відповідно до контексту), соціокультурна (уміння користуватися знаннями історії, культури, традицій і звичаїв країни, мова якої досліджується), дискурсивна (уміння організувати мовлення, підтримати розмову, слухати співрозмовника, враховувати його точку зору), стратегічна (уміння ставити завдання, досягати мети, встановлювати контакт із співрозмовником) і соціальна (уміння поставити себе на місце іншого і здатність впоратися з ситуацією).

В основу формування комунікативної компетентності у здобувачів з дисциплін гуманітарного циклу закладено компетентнісний підхід, який розвиває самостійну творчу активність кожно-

го студента. Навчання передбачає на початковому етапі (першому курсі) спільну освітню діяльність під керівництвом педагога, а потім самостійну.

Розвиток комунікативної компетентності – процес тривалий і досить складний. Особливу складність у викладанні гуманітарних дисциплін надає співвідношення предметного курсу і реального мовного досвіду студентів, процес здобування знань про культуру і процес оволодіння мовою.

Вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» покликане забезпечити формування універсальної (загальнокультурної) компетенції: правильно, аргументовано і чітко будувати усне і писемне мовлення, здатність вільно володіти сучасною літературною українською літературною мовою, навичками публічного і наукового мовлення; створювати і редагувати тексти професійного спрямування, аналізувати логіку міркувань і висловлювань. На вивчення дисципліни відводиться один семестр (1-й семестр 1 курсу), інших лінгвістичних дисципліни (окрім іноземної мови) студенти не вивчають. Одним із контрольних заходів є проходження тестування на веб-середовищі Moodle. Варто заздалегідь зазначити: середній показник результатів тестування здобувачів економічних спеціальностей потребує додаткового опрацювання, тому вважаємо, що необхідна особлива професійна орієнтованість змісту тестів.

Політична, соціально-економічна ситуація, яка наразі існує, вимагає від майбутнього фахівця швидкої реакції на зміни, які відбуваються, і здатності до гнучкої адаптації у професійній сфері діяльності. Адже керівники підприємств зіштовхуються із проблемою неефективності діяльності нових співробітників. Однією із причин цього часто є неформованість у молодого фахівця комунікативної компетентності.

Володіння комунікативною компетентністю необхідно фахівцям економічної сфери діяльності, адже вона пов'язана зі встановленням контактів, спілкуванням в соціумі, роботою із потоками інформації. «Для людей у бізнесі пріоритетним є вміння зрозуміти і передати інформацію. Необхідні вміння і навички включають впевненість і швидкість мовлення, вміння організувати і структурувати інформацію, достатня граматична компетенція...» [5].

Як показують соціально-психологічні дослідження, сучасні випускники-економісти зазнають серйозних труднощів у сфері професійного спілкування з колегами і клієнтами, та у веденні ділової переписки. Уміння вести ділову документацію та ділове листування, особливо у період дистанційної форми спілкування, дуже важливе для ведення бізнесу і комерційної діяльності.

Формування умінь працювати з текстами документів – одне з найактуальніших завдань під час навчання здобувачів економічних напрямів, оскільки затребуваність фахівців у цій сфері, їх конкурентоспроможність значною мірою залежать від грамотної мови (усної і письмової). Відтак пропонуємо першокурсникам виконання подібних завдань:

Укладіть заяву, дотримуючись вимог до її оформлення. Виправте мовні помилки у тексті.

*Директору МКП «Херсонелектротрансу»
панові Житченко Ігорю Владимировичу
Кузьменко Віктора Олексієвича,
що проживає по адресі: 73036,
Херсон-73036, Перекопська вул. 169, кв. 17
тел. 099-618-99-57*

заява.

Я прошу прийняти Вас мене на роботу до МКП «Херсонелектротрансу» на посаду бухгалтера.

Додаток:

- 1) копія диплому про вищу освіту на 1 а. в 1 екз.*
- 2) трудова книжка*
- 3) особистий листочок з обліка кадрів на 3 а. в 1 екз.*

Кузьменко

03.07.21

Відредагуйте речення. Проаналізуйте правильні фрагменти документів

1. Декану НПУ ім. М.П. Драгоманова доц. Варавенко Семену Миколайовичу студента 13 е/ю групи економічного факультету Гнатенко Бориса Олексійовича;
2. Я, Костенко А. А., народився 1.12.2004 року;
3. Прошу прийняти мене на посаду менеджера по рекламі з 15.VI.2021 р. із випробувальним строком 1 місяць.

Навчання професійному спілкуванню має бути спрямоване на формування комунікативної компетентності, яка означає здатність здійснювати мовну діяльність засобами української літературної мови, правильно використовувати систему мовних норм і вибирати комунікативну поведінку відповідно до цілей і ситуацій спілкування у межах професійної сфери діяльності. Так, на заняттях з теми «Морфологічні особливості професійного мовлення» доречними будуть завдання:

Запишіть подані іменники в родовому відмінку однини. Поясніть закінчення.

Ваучер, ринок, вексель, дебет, економіст, документ, папір, термін, формуляр, експорт, супермаркет, підпис, департамент, заклад, ксерокс, апарат, адресант, бланк, банк, комп'ютер, університету, адрес, курс, колектив, виробіток, спеціаліст, приріст, здобувач, відмінок, термінал, стиль.

Укладіть словник із 15 термінів (іменників II відміни чоловічого роду) відповідно до економічного напрямку. До кожної словникової статті додайте самостійно складене речення з формою родового відмінка описаного слова.

Зразок:

Експорт (лат. exporto – «вивезення із порту») – продаж товарів або послуг в інші країни.

Приклади: Багато експертів економічного напрямку занепокоєні масштабами експорту зернових культур із нашої країни.

На практичних заняттях з теми «Синтаксичні особливості професійного мовлення» пропонуємо здобувачам виконати подібні завдання:

Відредагуйте речення, де порушено порядок слів.

1. Наведені в цьому розділі, типові форми документів використовуватися можуть для укладання науково-технічної продукції. 2. За цим договором несе відповідальність за неналежне використання обов'язків орендар. 3. Через свого представника з числа співавторів ознайомитися з усіма матеріалами мають право автори. 4. Сторони за взаємною згодою дотроково мають право розірвати договір. 5. Під час перебування делегації з офіційним візитом неофіційні зустрічі організують також. 6. За взаємною домовленістю визначається місце і час проведення дебатів. 7. Якщо цього не вимагає ситуація, службові листи не повинні бути надто довгими.

Відсутність у змісті навчання матеріалів із галузі культури, політики, економіки (як, утім, і їх безсистемне або занадто широке використання на заняттях) істотно знижує не тільки загальну, але і професійну мотивацію навчання студентів-економістів. Визначивши основні компоненти змісту професійно і особистісно спрямованого навчання ділового мовлення здобувачів економічного профілю, перейдемо до відбору і організації навчального матеріалу. Професійна спрямованість змісту навчання мовлення реалізується через відбір конкретного мовного матеріалу з урахуванням особливостей майбутньої професії. Проблема добору та організації навчального матеріалу доволі складна. Підходи до вирішення цієї проблеми різноаспектні. Поряд із традиційними формами навчання професійного, ділового мовлення існують різні критерії добору й організації навчального матеріалу. Лексику варто добирати відповідно до критерію частотності, тобто таку, яка найбільш часто трапляється в економіч-

ній сфері спілкування. Якщо матеріал не має безпосереднього практичного значення, то ефективність його засвоєння знижується, а, отже, знижується і рівень сформованості професійної компетентності.

Із вищевикладеного можна зробити висновок, що необхідно істотно переглянути змістовий складник робочої програми з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для економічних спеціальностей (напрямів), що реалізуються у ЗВО, а також якісно змінити склад завдань, які наповнюють тестові завдання, спираючись на професійну орієнтацію.

Також для студентів економічних (і не тільки) спеціальностей внесені у список науково-дослідних тем з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» такі аспекти: «Вплив соціальних мереж на мовну культуру сучасної молоді», «Мовна компетенція сучасного економіста (менеджера)», «Історія Херсона» (або будь-якого іншого міста Херсонської області) у його назвах. Для того, щоб оцінити ступінь зацікавленості цією тематикою, студентам першого курсу напряду «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» було запропоновано участь у дослідженні з теми «Що впливає на мою мовну культуру?». Адже теоретичну базу змісту навчання професійного мовлення становлять дані не тільки лінгвістики, а й психології і педагогіки, які пов'язуються з віковими характеристиками. Завдання під час навчання повинні бути спрямовані на максимальне розкриття тих можливостей здобувачів вищої освіти, які характерні для їхнього віку» [6]. Перше місце (75%) – спілкування в соціальних мережах; друге місце (18%) – ЗМІ; третє місце (7%) – не достатній рівень викладання української мови і літератури в загальноосвітніх навчальних закладах.

Відповіді студентів засвідчують, що у цій групі була представлена до розроблення така тема для науково-дослідної роботи: «Вплив соціальних мереж на мовну культуру сучасної молоді». Результати перевершили очікування. Здобувачі, які раніше уникали публічно висловлювати свою точку зору через низку причин, тому що «Не мають в активі навіть мінімальних стандартів мовної культури, не вміють зв'язно викладати думки в усній і письмовій формі, не усвідомлюють взаємозв'язок літературних норм і реалізації мовних засобів у різних типах мовлення» [7], почали говорити, сперечатися, доводити свої думки. Аргументація змушувала їх аналізувати мовний матеріал, проводити анкетування, диференціювати порушення норм сучасної української літературної мови, звертатися до словників і наукової літератури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Спираючись на наше дослідження, можна стверджувати, що більша частина помилок, що допускаються користувачами, на жаль, свідома, таким чином вони намагаються дотримуватися «етикету», який умовно прийнятий у соціальних мережах, зараховуючи себе до величезної армії покоління «online». Звідси впливає, що «мова соціальних мереж» – це невід'ємна частина сучасного молодіжного жаргону, тому можемо сміливо відзначити, що це явище тимчасове. Про сформованість комунікативної компетентності здобувачів економічного факультету Херсонського державного аграрно-економічного університету поки що ствержувати ще не можна, але зрушення на краще проглядаються однозначно. Активне застосування фахової термінології в усному і писемному мовленні, опрацювання текстів економічного спрямування, безсумнівно, дадуть позитивні результати, що дозволить підвищити рівень загальної професійної компетентності майбутнього економіста, менеджера, бухгалтера.

Формування і становлення комунікативної компетентності здобувачів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх фахівців економічного напрямку, їх творчу самореалізацію, удосконалення їх діяльності, особливо ці складові необхідні для адекватної орієнтації в усіх сферах суспільного життя.

Використані джерела

- [1] Н. П. Симаева, «Профессиональные компетенции студентов экономических и юридических специальностей: общее и особенное в содержании и условиях формирования», Вестник ВолГУ. Серия 6. Вып. 12, с. 50–58, 2010.

- [2] В. В. Богданов, «Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство», Язык, дискурс и личность. Тверь, с. 26–31, 1990.
- [3] Н. В. Чепелева, «Становлення професійної компетентності в системі вузівської підготовки практичних психологів», Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: матеріали методологічного семінару АПН України, 12 листопада 1998 р. Київ, 1998.
- [4] А. М. Богуш, «Становлення і розвиток української дошкільної лінгводидактики», Київ, 2019.
- [5] О. Ю. Мельникова, «Обучение ведению деловой корреспонденции студентов экономических специальностей», Филологические науки. Методика преподавания языка и литературы. [Электронный ресурс]/ Доступно: http://www.rusnauka.com/12_ENXXI_2010/Philologia/65448.doc.htm/ Дата звернення: Травень 12, 2021.
- [6] О. С. Преликова, «Проблемы профессиональной речевой подготовки студентов высших школ», Сборник научных трудов. Социально-экономические проблемы развития и процессы глобализации: потенциал возможного. СПб: Институт бизнеса и права, 2007 [Электронные ресурсы]/ Режим доступа: <http://www.ibl.ru/konf/061207/index.shtml/> Дата звернення: Травень 12, 2021.
- [7] Т. С. Бочкарева, «Развитие речевой культуры студентов». Вестник ОГУ. Вып. 2. с. 58–62, 2001.

References

- [1] N. P. Simaeva, «Professionalnye kompetentsii studentov ekonomicheskikh i yuridicheskikh spetsialnostey: obshee i osobennoe v sodержanii i usloviyah formirovaniya», Vestnik VolGU. Seriya 6. Vyip. 12, s. 50–58, 2010. (in Russian).
- [2] V. V. Bogdanov, «Kommunikativnaya kompetentsiya i kommunikativnoe liderstvo», YAzyik, diskurs ilichnost. Tver, s.26–31, 1990. (in Russian).
- [3] N. V. Chepelyeva, «Stanovlennya profesijnoyi kompetentnosti v sy`stemi vuzivs`koyi pidgotovky` prakty`chny`x psy`xologiv», Psy`xologo-pedagogichna nauka i suspil`na ideologiya: materialy` metodologichnogo seminaru APN Ukrayiny`, 12 ly`stopada 1998 r. Ky`yiv, 1998. (in Ukrainian).
- [4] A. M. Bogush, «Stanovlennya i rozvy`tok ukrayins`koyi doshkil`noyi lingvody`dakty`ky`», Ky`yiv, 2019. (in Ukrainian).
- [5] O. YU. Melnikova, «Obuchenie vedeniyu delovoy korrespondentsii studentov ekonomicheskikh spetsialnostey», Filologicheskie nauki. Metodika prepodavaniya yazyika i literaturyi. [Elektronnyiy resurs] / Dostupno: http://www.rusnauka.com/12_ENXXI_2010/Philologia/65448.doc.htm/ Data zvernennya: Traven 12, 2021. (in Russian).
- [6] O. S. Prelikova, «Problemyi professionalnoy rechevoy podgotovki studentov vysshih shkol», Sbornik nauchnyih trudov. Sotsialno-ekonomicheskie problemyi razvitiya i protsessy globalizatsii: potentsial vozmojnogo. SPb: Institut biznesa i prava, 2007 [Elektronnyie resurs]/ Rejim dostupa: <http://www.ibl.ru/konf/061207/index.shtml/> Data zvernennya: Traven 12, 2021. (in Russian).
- [7] T. S. Bochkareva, «Razvitie rechevoy kulturyi studentov». Vestnik OGU. Vyip. 2. s. 58–62, 2001. (in Russian).

Inna Varnavskaya, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Acting Head of the Department of Professional Education, Kherson State Agrarian and Economic University, Kherson, Ukraine.

PROBLEMS OF THE FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF APPLICANTS FOR ECONOMIC SPECIALTIES

The article theoretically substantiates the need for the formation of communicative competence as an important component of professional competence of future specialists in economics. The basic components of modern human competencies are analyzed: linguistic (language), sociolinguistic, sociocultural, discursive, strategic and social. It is noted that the study of the discipline “Ukrainian language (for professional purposes)” is designed to ensure the formation of general cultural competence. The socio-psychological researches are considered, which prove that modern graduates-economists experience serious difficulties in the field of professional communication with colleagues and clients, conducting business correspondence. The ability to keep business records, especially during the distance form of

communication is very important for doing business and maintaining business correspondence. Therefore, the formation of skills to work with the texts of documents is a more important task in training applicants for economic fields, as the demand for specialists in this field, their competitiveness depends largely on the availability of literate language (oral and written). For example, the tasks that contribute to the formation of skills to work with texts, documents, use the system of language norms and choose communicative behavior in accordance with the goals and situation of communication within the professional sphere. It is noted that the formation of communicative competence should not be said yet, but shifts in the right direction are taking place. After all, measures, which have been analyzed, will give positive results, which will increase the level of general professional competence of the future economist, manager, accountant. It is pointed out that the professional orientation of the content of speech training is realized through the selection of specific language material taking into account the peculiarities of the future profession. The problem of selection and organization of educational material is quite complex, and approaches to solving this problem are multifaceted. It is emphasized that along with the traditional forms of teaching professional, business speech, there are different criteria for selection and organization of educational material, and vocabulary should be selected in accordance with the criterion, in particular, the one most common in economic communication.

Key words: applicants for economic specialties; communicative competence; educational activities; modern specialists in the field of economics; Ukrainian literary language.





Лариса Ворона – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Полтава, Україна.

Коло наукових інтересів: розвиток позашкільної освіти, як невіддільної частини загальнонаціональної системи освіти України, що визнається і владою, і громадськістю як необхідний складник розвитку особистості дитини, її громадянського становлення та професійного вибору.

✉ voronali@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9878-6547>

УДК 374.02

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-123-130>

ДІЯЛЬНІСТЬ КІРОВОГРАДСЬКИХ ОБЛАСНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано діяльність Кіровоградських обласних закладів позашкільної освіти як додаткову освітню можливість для учнівської молоді, як невід'ємну складову загальної освітньої системи регіону та описано особливості функціонування регіональних центрів позашкільної освіти області (обласного центру дитячої та юнацької творчості, Центрально-українського наукового ліцею-інтернату, обласного еколого-натуралістичного центру учнівської молоді, обласного центру туризму та краєзнавства музейної справи, обласного центру науково-технічної творчості).

Діяльність та функціонування закладів позашкільної освіти Кіровоградщини варта уваги та вивчення, оскільки питома вага дітей, охоплених позашкільною освітою в області, від загальної кількості дітей шкільного віку є однією з найбільших у країні. У статті акцентується увага на цікавому досвіді діяльності обласних позашкільних закладів, який можна використовувати та адаптувати в закладах позашкільної освіти будь-якого регіону. Констатується, що методичні та освітні заходи, які організуються та проводяться в закладах позашкільної освіти Кіровоградщини доповнюють шкільну освіту та створюють позитивне виховне середовище для учнівської молоді, відкрите для кожної дитини; середовище, яке допоможе розкрити творчий потенціал, креативність, здібності, залучить дитину до світу мистецтва, спорту, науки та техніки. Заклади такого типу розширюють сферу освітніх послуг, задовольняють інтереси і потреби дітей та батьків, сприяють формуванню особистості майбутнього громадянина.

Ключові слова: позашкільна освіта, заклади позашкільної освіти, напрями позашкільної освіти, заходи позашкільної освіти.

Постановка проблеми. Заклади позашкільної освіти дають можливість учневі, батькам та вчителям отримати додатковий інструмент визначення уподобань дитини, що в кінцевому результаті може стати основою як професійної діяльності, так і домінуючим виховним впливом на формування молоді особистості. Сьогодні позашкільні заклади надають різноманітний і різноплановий спектр освітніх послуг, які повинні вберегти дитину від негативного впливу вулиці, іноді – негативного впливу сім'ї, надмірного захоплення соціальними мережами та інтернетом взагалі. Такі заклади мають бути доступними, що уможливує отримання додаткових освітніх послуг, здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій

самореалізації та організації змістовного дозвілля, доповнює шкільну освіту та створює позитивне виховне середовище для навчання. Позашкільна освіта визнається батьками, владою, громадськістю як необхідна складова розвитку особистості дитини, її громадянського становлення та професійного вибору. Проблематикою сучасної освітньої галузі в Україні є шляхи підвищення якості діяльності та функціонування закладів позашкільної освіти як осередків надання освітніх послуг дітям позаурочний час.

Аналіз сучасних досліджень: Теоретичні основи позашкільної освіти закладені в педагогічних працях Г. М. Ващенко, А. С. Макаренка, І. І. Огієнка, С. Ф. Русової, В. О. Сухомлинського, та ін.

Окремі питання сучасних методологічних засад позашкільної освіти та виховання, позашкільної роботи представлені у працях українських учених: питання педагогічного процесу в позашкільних навчальних закладах висвітлені в роботах Т. І. Суценко [11]; питання розвитку позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні висвітлені у працях В. В. Вербицького [2], Г. П. Пустовіта [9]; питання теоретико-методологічних основ позашкільної – О. В. Биковської [1]; питання роботи з обдарованими дітьми в системі Малої академії наук висвітлені у працях Л. І. Ковбасенко [3] та Л. В. Тихенко [12].

Мета статті: Проаналізувати діяльність обласних закладів позашкільної освіти Кіровоградської області у світлі додаткових освітніх можливостей для учнівської молоді як невід'ємної складової загальної освітньої системи регіону.

Кіровоградщина – область, яка є однією з прикладів державно-громадського управління у галузі позашкільної освіти. Сучасна Кіровоградщина та місто Кропивницький входять у п'ятірку лідерів позашкільної освіти України. Позашкільна освіта має на меті створити освітнє середовище, відкрите для кожної дитини, середовище, яке допоможе дитині розкрити її творчий потенціал, креативність, здібності, залучить її до світу мистецтва, спорту, науки та техніки. Відповідно до законів України «Про освіту» [7], «Про позашкільну освіту» позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти [8]. Вона визнається батьками, владою, громадськістю як необхідна складова розвитку особистості дитини, її громадянського становлення та професійного вибору.

В умовах відродження та реформування національної освітньої системи заклади позашкільної освіти стають невід'ємним елементом загальної освітньої структури. Заклад позашкільної освіти – це доступний заклад освіти, який дає можливість учням отримати додаткові освітні послуги, здобути знання, уміння і навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістового дозвілля. Завдяки діяльності та функціонуванню закладів позашкільної освіти в Україні забезпечено доступність освіти для школярів позаурочний час, розвиток освіти та різноманітність її форм [1]. Такі заклади сприяють всебічному розвитку особистості вихованців, їх соціальній адаптації та самореалізації, доповнюють шкільну освіту, створюють сприятливе середовище для навчання та виховання, розвитку здібностей та задатків, надають дітям унікальні можливості для спілкування з однолітками. Заклади позашкільної освіти Кіровоградщини на сьогодні є справжніми науково-дослідними центрами, які апробують нові методики навчання, педагогічні технології, інноваційні процеси, створюють умови для гармонійного розвитку особистості. Заклади позашкільної освіти Кіровоградської області за своїми організаційно-правовими формами мають статус комунальної форми власності. Засновником таких закладів позашкільної освіти є орган місцевого самоврядування, свою діяльність здійснюють під керівництвом департаменту освіти і науки Кіровоградської обласної державної адміністрації.

За даними Міністерства освіти і науки в регіоні функціонує 80 закладів позашкільної освіти, в яких навчаються 55322 вихованці та 17 дитячо-юнацьких спортивних шкіл, які відвідують 6769 дітей. У сільській місцевості області функціонують 16 закладів позашкільної освіти комунальної форми власності. Усього в регіоні працює 3338 гуртків за напрямками: науково-технічний – 481, в яких навчаються 7703 вихованці; еколого-натуралістичний – 176, навчається 3243 вихованці; туристсько-красназничий – 194, навчається 3458 вихованці; спортивний – 138, навчається 2493 вихованці; художньо-естетичний – 1580, навчається 27098 вихованців; дослідно-експериментальний – 157, навчається 2053 вихованці; бібліотечно-бібліографічний – 2, навчається 38 вихованців; оздо-

ровчий – 31, навчається 454 вихованці; інших напрямів – 579, в яких навчається 8781 вихованець. У 10-ти закладах позашкільної освіти регіону створено 42 філії, в яких працюють 250 гуртків за різними напрямами, де навчаються 3755 учнів. Варто підкреслити, що позашкільна Кіровоградщини проводить належну роботу щодо надання освітніх послуг дітям соціально незахищених категорій. Станом на 01.01.2021 року в закладах позашкільної освіти навчається 511 дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, 974 дитини з особливими освітніми потребами, 2050 дітей з малозабезпечених сімей. Питома вага дітей, охоплених позашкільною освітою в Кіровоградській області, становить у 2019 році – 83,9%, у 2020 році – 79,6% від загальної кількості дітей шкільного віку, що є одним з найбільших показників у країні [6]. Для прикладу, у 2019 році найбільше дітей охоплено в Харківській (100%), Сумській (94,2%), Черкаській (90,6%), Полтавській (79,2%), Одеській (78%) областях і м. Київ (71,2%), у 2020 році – Сумській (91,3%), Харківській (84,9%), Черкаській (81%), Полтавській (74,9%) областях і м. Київ (68,9%) [6].

Зкладами позашкільної освіти Кіровоградської області було проведено 3341 заходів, у яких взяло участь 120860 дітей регіону.

Позашкільна освіта на регіональному рівні (на прикладі Кіровоградської області)

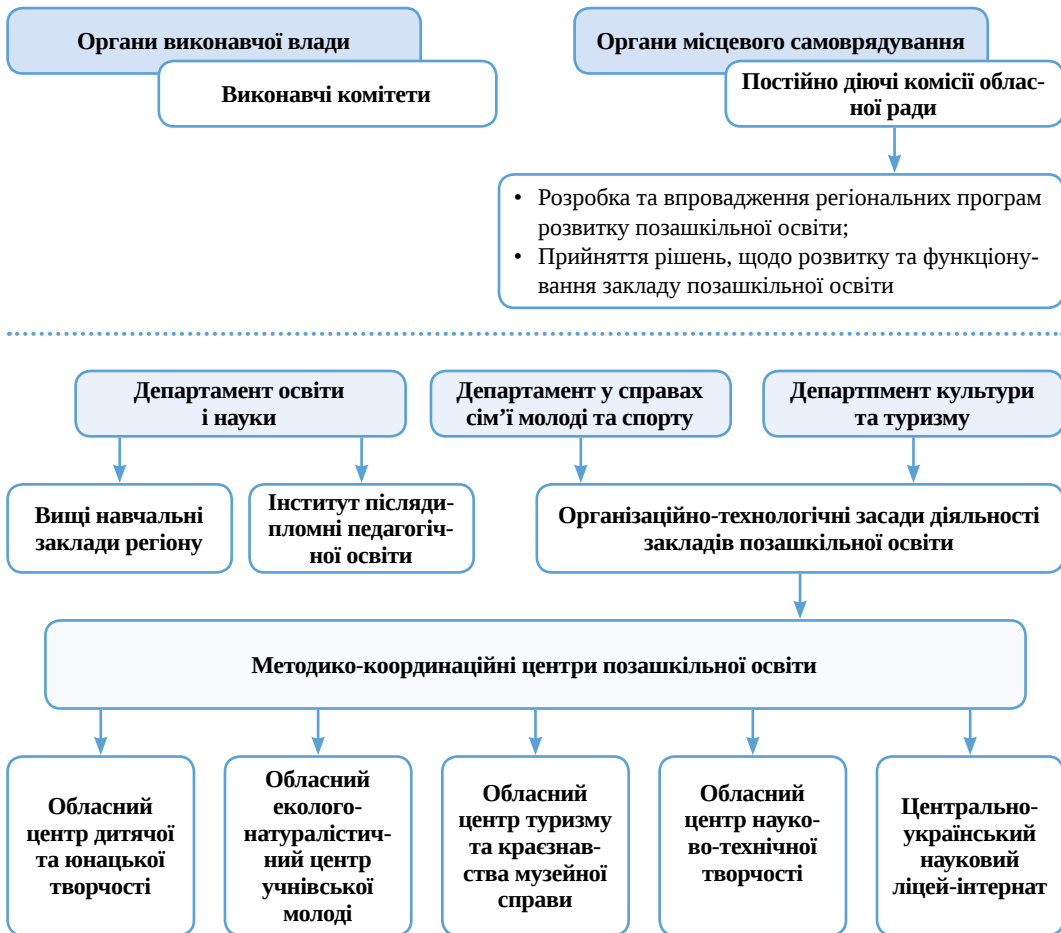


Рис. 1 Структура позашкільної освіти Кіровоградської області

Діяльність та функціонування закладів позашкільної освіти обласного підпорядкування Кіровоградщини організовується відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, здібностей вихованців і здійснюється за різними напрямками позашкільної освіти: художньо-естетичний, науково-технічний, еколого-натуралістичний, туристсько-краєзнавчий, науково-дослідницький, спортивний та інші (рис. 1) [5].

Кіровоградський обласний центр дитячої та юнацької творчості (далі КОЦДЮТ) – комунальний, широкодоступний, комплексний, багатопрофільний, деполітизований заклад позашкільної освіти, метою діяльності якого є здійснення єдиної державної і регіональної політики в регіоні, він функціонує як обласний позашкільний методичний та навчально-виховний центр. На сьогодні заклад вважається потужним науково-дослідним центром апробації нового змісту навчання, у ньому розробляються сучасні педагогічні технології та новітні методики навчання і виховання, створюються умови для повного розкриття особистості.



Рис. 2. Структура Кіровоградського обласного центру дитячої та юнацької творчості

Діяльність закладу по наданню освітніх послуг вихованцям здійснюється за напрямками:

- художньо-естетичний, який забезпечує розвиток творчих здібностей, обдарувань та здобуття вихованцями, учнями і слухачами практичних навичок, оволодіння знаннями у сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва;
- гуманітарний, який забезпечує розвиток здібностей, обдарувань, практичних навичок вихованців, учнів і слухачів, оволодіння знаннями з основ наук соціально-гуманітарного циклу;
- дослідницько-експериментальний, який сприяє залученню вихованців, учнів і слухачів до науково-дослідницької, експериментальної роботи в різних галузях науки, культури і мистецтва, а також створенню умов для виявлення, підтримки, творчого самовдосконалення та розвитку юних талантів та обдарувань;
- соціально-реабілітаційний, який забезпечує соціальне становлення та розвиток інтересів, здібностей, нахилів, потреб у самореалізації вихованців, учнів і слухачів, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності, організацію їх змістовного дозвілля та відпочинку;
- оздоровчий, який забезпечує необхідні умови для змістовного відпочинку та передбачає оволодіння вихованцями, учнями і слухачами знаннями про здоровий спосіб життя, організацію їх оздоровлення, зміцнення особистого здоров'я і формування гігієнічної культури особистості [10].

Цікавим та корисним є досвід роботи КОЦДЮТ з розробки та використання в роботі відкритої комплексної програми закладу, на основі якої розробляється річний план роботи закладу, що передбачає дванадцять напрямів роботи. Для всіх працівників закладу відкрита комплексна програма є дорожньою картою в організації освітнього процесу, чітко спланована робота є запорукою успіху функціонування закладу. Програма складається з таких розділів: базис, менеджер, регіон, інновація, престиж, громадянин, партнери, гармонія, дивосвіт, обєріг, психолог, безпека.

Згідно з розділом програми «Базис» у закладі здійснюється модернізація освітнього процесу. Розділ програми «Інновація» передбачає впровадження інформаційно-комунікативних технологій в освітній процес закладу. Адміністрація закладу приділяє належну увагу розвитку системи підвищення фахового та методичного рівня педагогічних працівників КОЦДЮТ. У закладі постійно проводиться консультативно-методична робота з таких питань: використання сервісів Google, створення та ведення портфоліо, планування роботи та подання звітності, створення та ведення персональних акаунтів, дистанційного навчання, участі в різнопланових заходах, роботи над проблемною темою закладу, опанування веб-технологій тощо. Головним завданням програми є сприяння професійному зростанню педагогів. Важливим напрямком роботи КОЦДЮТ є організація роботи з педагогами та учнями області, яка здійснюється в рамках розділу програми «Реґіон». На виконання програми адміністрація та педагогічні працівники закладу проводять різнопланові заходи з педагогічними працівниками області. На сьогодні значна увага приділяється реалізації розділу «Громадянин», адже формування громадянської позиції та готовності дітей до участі у процесах державотворення наразі є актуальним. На належному рівні в закладі виконується план заходів національно-патріотичного виховання.

Одним із стратегічних розділів програми, за яким організовується освітній процес закладу, є розділ «Партнери». Компонентом програми є організація та координація системної діяльності євроклубів області, організація обласних масових заходів європейського спрямування. Складова програми «Партнери» функціонує з метою створення в закладі креативного освітнього простору, в якому будуть поєднані інтереси різних організацій та установ. Розділ «Гармонія» базується на забезпеченні умов для повної реалізації педагогічних працівників та комфортного розвитку особистості вихованців. «Оберіг» є запорукою формування національно-родинних цінностей. «Психолог» передбачає планування роботи враховуючи інтеграцію психологічної діяльності в освітній процес закладу. Відповідно до плану проводиться постійне наповнення бази психодіагностичних методик, розробляються анкети для вихованців, батьків та педагогічних працівників. Постійно ведеться психологічний супровід усіх учасників освітнього процесу закладу. Розділ програми «Престиж» передбачає покращення іміджу КОЦДЮТ як сучасного освітнього закладу позашкільної освіти, що задовольняє умови для формування базових компетентностей особистості. У рамках розділу програми «Дивосвіт» ведеться робота із комерційними заходами, що в сучасних умовах є досить позитивною тенденцією та забезпечує створення та реалізацію нових форм дозвілля учнів та молоді. Розділ «Безпека» упроваджує систему заходів, що гарантують створення безпечного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу [9].

Важливими є напрацювання закладу щодо створення та реалізації проєкту «Обласний парламент дітей». Нині Кіровоградський обласний парламент дітей є дієвою організацією, до якої входить 30 діючих осередків дитячого самоврядування та близько 150 шкільних органів самоврядування, загальною чисельністю близько 10000 дітей. Представники дитячого парламенту відстоюють інтереси кіровоградської молоді на всеукраїнському рівні. Обласний парламент дітей тісно співпрацює з органами виконавчої влади та органами місцевого самоврядування (Кіровоградською обласною державною адміністрацією, Кіровоградською обласною радою) – це гарний приклад об'єднання можливостей влади та ініціатив дітей, громадянською позицією лідерів учнівського самоврядування. Ствердженням таких дій стало підписання Угоди між сторонами про співпрацю. Як визнання роботи дитячого парламенту за вагомих внесок у розвиток суспільства з метою підтримки і розвитку дитячого самоврядування серед молодих парламентарів регіону Кіровоградська обласна рада започаткувала конкурс «Активна генерація». Представники обласного дитячого парламенту є щорічними учасниками різних всеукраїнських та міжнародних проєктів. Для обласних парламентарів постійно ведуться теоретичні навчання за напрямками: «Дитяче та молодіжне самоврядування»; «Маркетинг та проєктна діяльність»; «Робочий кейс лідера». Обласний дитячий парламент має велике значення у формуванні лідерських якостей особистості, якості свідомого, активного та патріотично спрямованого громадянина України. Діяльність юних депутатів визнана як в області, так і на всеукраїнському рівні. Підтвердженням

є отримання Премії Верховної Ради України «За внесок молоді у розвиток парламентаризму, місцевого самоврядування», а також перемога у Всеукраїнському конкурсі на «Кращу модель учнівського самоврядування в позашкільних навчальних закладах».

Юні парламентарі для активізації своєї позиції проводять ряд важливих заходів:

- «Європа – наш спільний дім» за ініціативи та підтримки Європейської Асоціації закладів вільного часу дітей і молоді;
- Інформаційний проект «Здорове покоління»;
- Історико-дослідницький проект «Ордени і медалі моєї родини»;
- Соціальні проекти «Я – громадянин України», Галерея героїв Кіровоградщини»;
- Естафета добрих справ;
- «Ластівка Миру»;
- Проект «Школа ХХІ століття: погляд старшокласників»;
- Конкурс «Толерантність у серці моєму»;
- Численні поїздки на засідання Всеукраїнської ради старшокласників – м. Київ;
- Активна участь у роботі Національної дитячої Ради, створеної при Уповноваженому Президента України з прав дитини;
- Участь у Всеукраїнській школі управлінської майстерності, створеної на базі Українського Державного центру позашкільної освіти Міністерства освіти і науки України – м. Київ;
- Тематичні навчально-оздоровчі збори лідерів учнівського самоврядування – «Артек», «Б.У.М» (Пуца Водиця).

Обласний дитячий парламент має велике значення у формуванні в учнів активної громадянської позиції, громадянської відповідальності. Завдяки цьому проекту учні області розвивають лідерську обдарованість, набувають життєвого і соціального досвіду формують свої організаторські вміння, національно-патріотичні погляди та переконання [10].

Цікавий досвід у наданні освітніх послуг має Центральньо-український науковий ліцей-інтернат. Поєднання в одному закладі різних спектрів освіти (загальна та позашкільна освіта) робить його унікальним. У закладі здобувають освіту понад 2700 учнів з Кропивницького та всіх районів Кіровоградської області.

До складу обласного комплексу входять:

- гімназія-інтернат II–III ступенів (м. Кропивницький) – середній загальноосвітній заклад довузівської підготовки (417 учнів), в тому числі 196 старшокласників з усіх районів Кіровоградської області;
- гімназія-інтернат II–III ступенів (м. Олександрія) – середній загальноосвітній заклад довузівської підготовки (212 учні), у тому числі 161 учень з усіх районів Кіровоградської області. У 10–11 класах здійснюється профільне навчання за природничо-математичним, суспільно-гуманітарним та універсальним напрямками;
- школа мистецтв – позашкільний заклад, де навчається обдарована молодь від 5 до 18 років (650 учнів);
- Мала академія наук учнівської молоді (майже 1500 слухачів) – профільний позашкільний навчальний заклад, основним напрямком діяльності якого є підготовка молоді Кіровоградської області до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи. Сьогодні МАНУМ складається з 12 відділень та 59 наукових секцій.

Заклад користується заслуженим авторитетом в Україні та за її межами, нагороджений численними дипломами та відзнаками [12].

Також у регіоні приділяється велика увага науково-технічній, еколого-натуралістичній та туристсько-краєзнавчій освіті в Кіровоградських обласних закладах позашкільної освіти.

Висновки: Сьогодні в умовах децентралізації влади регіоналізація освітньої системи має бути на порядку денному всіх рівнів влади. Унікальну систему позашкільля варто модернізувати, удосконалювати та трансформувати в умовах Нової української школи. Саме на рівні регіону необхідно створити відповідні умови для розвитку закладів позашкільної освіти як ефективного

інтелектуально-насиченого середовища в освітньому регіональному просторі. Кіровоградщина має унікальний досвід організації позашкільної освіти в регіоні, який необхідно вивчати та застосовувати в інших областях. Для розвитку українського позашкілля необхідно об'єднати зусилля держави, громадськості та батьків. Можливість вибору улюблених занять у позашкільних закладах позитивно впливає на формування особистості та сприяє набуттю певного життєвого досвіду.

Використані джерела

- [1] О. В. Биковська, Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи. Київ, Україна: АЛКОН, 2008.
- [2] В. В. Вербицький, Технологізація навчально-виховного процесу сучасного позашкільного еколого-натуралістичного навчального закладу: методичний посібник. Київ, Україна: АВЕРС, 2010.
- [3] Л. І. Ковбасенко, Методика виховної діяльності в Малій Академії наук України. Київ, Україна: АНП, Ін-т обдарованої дитини, 2009.
- [4] Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://nenc.gov.ua/old/1634.html>. Дата звернення: Травень, 21, 2021.
- [5] Позашкільна освіта Міністерство освіти і науки. офіційний сайт. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://mon.gov.ua> > tag > pozashkilna-osvita. Дата звернення: Травень, 21, 2021.
- [6] Про освіту. Закон України від 5 вересня 2017 року, № 2145-VIII. Офіційний сайт: Законодавство України. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua>.
- [7] Про позашкільну освіту Закон України. Офіційний сайт. Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua>.
- [8] Г. П. Пустовіт, Позашкільна освіта і виховання: підручник. Київ, Україна: Педагогічна думка, 2013.
- [9] Статут Комунального закладу. [Електронний ресурс]. Доступно: https://drive.google.com/file/d/1-ZdLRtKZs2p2_FZFpx_hEzLiOCll4pdY/view. Дата звернення: Травень, 21, 2021.
- [10] Т. І. Суцценко, Позашкільна педагогіка. Київ, Україна: ІСДО, 1999.
- [11] Л. В. Тихенко, Розвиток творчих здібностей учнівської молоді в освітньо-виховній системі «Мала академія наук України». Суми, Україна: Університетська книга, 2007.
- [12] Центральньо-український науковий ліцей-інтернат. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://portal.prolisok.org/>. Дата звернення: Травень, 21, 2021.

References

- [1] O. V. Bykovs'ka, Pozashkil'na osvita: teoretyko-metodychni osnovy. Kyiv, Ukrayina: ALKON, 2008. (in Ukrainian).
- [2] V. V. Verbycz'kyj, Teknologizaciya navchal'no-vykhovnogo procesu suchasnogo pozashkil'nogo ekologo-naturalistychnogo navchal'nogo zakladu: metodychnyj posibnyk. Kyiv, Ukrayina: AVERS, 2010. (in Ukrainian).
- [3] L. I. Kovbasenko, Metodyka vykhovnoyi diyalnosti v Malij Akademiyi nauk Ukrayiny. Kyiv, Ukrayina: ANP, In-t obdarovanoyi dytyny, 2009. (in Ukrainian).
- [4] Nacional'nyj ekologo-naturalistychnyj centr uchniv's'koyi molodi. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://nenc.gov.ua/old/1634.html>. Data zvernennya: Traven', 21, 2021. (in Ukrainian).
- [5] Pozashkil'na osvita Ministerstvo osvity i nauky. oficijnyj sajт. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <https://mon.gov.ua> > tag > pozashkilna-osvita. Data zvernennya: Traven', 21, 2021. (in Ukrainian).
- [6] Pro osvitu. Zakon Ukrayiny vid 5 veresnya 2017 roku, № 2145-VIII. Oficijnyj sajт: Zakonodavstvo Ukrayiny. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua>. (in Ukrainian).
- [7] Pro pozashkil'nu osvitu Zakon Ukrayiny. Oficijnyj sajт. Dostupno: <https://zakon.rada.gov.ua>. (in Ukrainian).
- [8] G. P. Pustovit, Pozashkil'na osvita i vykhovannya: pidruchnyk. Kyiv, Ukrayina: Pedagogichna dumka, 2013. (in Ukrainian).
- [9] Statut Komunal'nogo zakladu. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: https://drive.google.com/file/d/1-ZdLRtKZs2p2_FZFpx_hEzLiOCll4pdY/view. Data zvernennya: Traven', 21, 2021. (in Ukrainian).
- [10] T. I. Sushhenko, Pozashkil'na pedagogika. Kyiv, Ukrayina: ISDO, 1999. (in Ukrainian).
- [11] L. V. Tyhenko, Rozvytok tvorchyx zhibnostej uchniv's'koyi molodi v osviti'no-vykhovnij systemi «Mala akademiya nauk Ukrayiny». Sumy, Ukrayina: Universytets'ka knyga, 2007. (in Ukrainian).
- [12] Central'no-ukrayins'kyj naukovyj licej-internat. [Elektronnyj resurs]. Dostupno: <http://portal.prolisok.org/>. Data zvernennya: Traven', 21, 2021. (in Ukrainian).

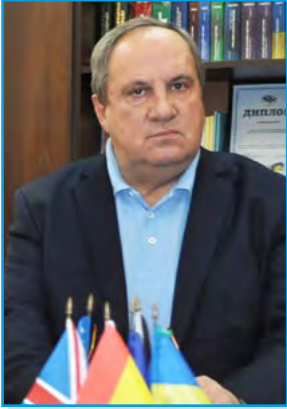
Larisa Vorona, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Luhansk Taras Shevchenko National University, Poltava, Ukraine.

ACTIVITIES OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF KIROVOHRAD REGION

In the article, the author analyzes the activity of Kirovohrad regional out-of-school educational institutions as additional educational opportunities for students as an integral part of the general educational system of the region. In the context of the revival and reform of the national education system, out-of-school educational institutions are becoming an effective component of the educational structure. Institutions of regional subordination of Kirovohrad region complement school education and create a positive educational environment for students, open to every child, the environment that will help children discover their creative potential, creativity, abilities, attract them to the world of art, sports, science and technology. It is extracurricular activities that enable students, parents and teachers to get an additional tool for determining preferences and commitment to the direction of classes, which can ultimately become the basis of both professional activities and the dominant educational influence on the formation of a young personality. Currently, out-of-school educational institutions provide a diverse range of educational services that should protect the child from the negative impact of the street, sometimes the negative impact of the family, excessive fascination with social networks and the Internet in general. Extracurricular education is recognized by parents, the authorities, and the public as a necessary component of a child's personality development, civic development, and professional choice.

Extracurricular educational institutions, as accessible educational institutions that enable students to receive additional educational services in the direction of acquiring knowledge, skills and abilities of interest, meet the needs of individuals in creative self-realization and content leisure, complement school education and create a positive educational environment. Institutions of this type expand the scope of educational services, meet the interests and needs of students, contribute to the formation of the personality of the future citizen, so the study of extracurricular education in the educational space of Kirovograd region is relevant for domestic pedagogical science. The article considers the system of functioning of out-of-school education of Kirovohrad region on the example of Kirovohrad regional out-of-school education institutions. Extracurricular education should be a constant object of attention and support from society as one of the important factors in the development of abilities and interests, social and professional self-determination of students.

Key words: out-of-school education; out-of-school educational institutions; out-of-school educational trends.



Валерій Редько – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України (2018). м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти; проблеми конструювання змісту шкільних підручників іноземних мов; рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності школярів; теоретико-методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів; концептуальні засади організації професійної діяльності вчителів іноземних мов в умовах компетентнісно орієнтованого навчання тощо; автор монографій, підручників, посібників з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та інших наукових публікацій в міжнародних і всеукраїнських часописах.

✉ labredko@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4035-4925>

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-131-133>

ДУХОВНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН ЗВ'ЯЗКУ ПОКОЛІНЬ, ВЕЛИЧІ ЛЮДИНИ, СЕНСУ ЇЇ БУТТЯ ТА МІСІЇ В СУЧАСНОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ТА МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОМУ СВІТОВОМУ СОЦІУМІ

АБРИСИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ РОЗДУМІВ НАД ФІЛОСОФСЬКОЮ СУТНІСТЮ НАУКОВИХ ДОРОБКІВ «ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ. РЕФЛЕКСІЯ НАД БУТТЯМ РОДУ» І «ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ. КОМУНІКАТИВНО-ЕКСКУРСІЙНИЙ ПРАКТИКУМ»

(автор Світлана Черепанова, доктор філософських наук, професор кафедри філософії та педагогіки Львівського Національного Університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького)

Споглядаючи з вершин сьогодення різноаспектні етапи свого буття, кожна людина як суб'єкт, який був і є свідком різноманітних глобальних і менш помітних історичних і соціальних трансформацій, що змінювали не тільки траєкторію розвитку світової спільноти, а і її власну, щоразу постає перед вибором відповіді на вічні запитання, що об'єктивно виникають: «Чи завжди правильно мені вдавалося визначати свої місце і роль у швидкоплинних світових процесах, а також у родинних як їх похідних?». Це саме ті середовища, де існує можливість проявити свою ідентичність, особистісну сутність і своєрідність, властиву лише їй (людині), оцінити власні дії у цих процесах як відбиток усвідомленої діяльності.

Уявляється, що саме на тлі цих сентенцій доцільно оцінювати концепти творчих наукових доробків С.О. Черепанової, яка взяла на себе непросту відповідальність презентувати



власні думки (підставою є її багаторічний науково/педагогічний досвід) довкола деколи суперечливих, утім важливих тем співіснування нових генерацій у сучасному глобалізованому, мультілінгвальному та полікультурному світовому просторі.

Актуальність і значущість порушених авторкою питань, оригінальність форм їх інтерпретування дозволяють говорити про їх новизну у сфері філософії освіти. Висловлені думки жодним чином не спростовують і не заперечують досвід, набутий нашими праотцями, а, навпаки, постійно слугують підґрунтям для умовиводів авторки. Проблема зв'язку поколінь як об'єктивна життєва потреба у роботах авторки набуває духовно-ціннісного смислу і чітко простежується у сприйнятті історичної та родової пам'яті (Черепанова С. О. Філософія родознавства: Навч. посіб. / Передмова проф. В. Г. Скотного. – К.: Т-во «Знання», 2008. – 460 с.).

Домінувальна сьогодні гуманістична парадигма людського буття трансформується в глобальну проблему і стає визначальною тенденцією в галузі філософії освіти, а відтак, змушує кожного замислитися над сутністю власного буття і, насамперед, своєї місії в згаданій авторкою системі «родина – нація – світ». Адекватне усвідомлення сутності зазначеної системи можуть забезпечити різні способи її сприйняття, утім серед них, на мій погляд, вербальна форма спілкування є беззаперечним чинником впливу на глибоке осмислення об'єктів як «образів вічності», розташованих довкола нас, і оцінювання їх значущості для духовного розвитку поколінь.

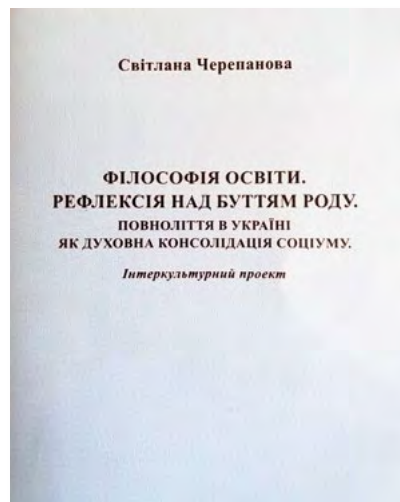
Феномен комунікації в роботі пані Світлани слугує важливим засобом порозуміння між суб'єктами, яким притаманні не тільки різні мовні засоби вираження думок, різне ставлення до культурних та історичних об'єктів, не властивих власній культурі чи культурі свого народу, а, зрештою, різний менталітет, у тому числі глибина світосприйняття побаченого і почутого. Усе це та інше засвідчує тенденцію новітніх та нестандартних технологій навчання, ефективних чинників впливу на розвиток сучасного молодого покоління.

Вочевидь, не безпідставно презентовані матеріали знайшли не байдуже ставлення до них із боку науковців та педагогів-практиків – 14 рецензій та відгуків засвідчують підтримку авторської пропозиції запровадити в Україні День Повноліття у статусі державного, адже на переконання автора це передусім сприятиме нашій духовній єдності (Черепанова С. О. Філософія освіти. Рефлексія над буттям Роду. Повноліття в Україні як духовна консолідація соціуму: інтеркультурний проект. – Український інститут ЄВРОСОЦІУКМ, 2015. – С. 18–39).

Водночас об'єктивно виникають кілька запитань:

- Чи гідно ми оцінюємо історичні та культурні пам'ятки, що майже щоденно споглядаємо довкола нас? Чи не стали вони для нашої свідомості буденним і звичним явищем?
- Чи не позбулися ми того святого, що, на жаль, деколи нівелюється у нашому світосприйнятті та з часом певною мірою відштовхує подалі від, можливо, недостатньо оцінених творінь людської величчя в різних поколіннях, повз які ми деколи індиферентно проходимо, замість того, щоб по-новому зачаруватися ними?
- Чи не є це своєрідною ознакою недостатньо сформованої в нас духовності як важливого феномена взаємозв'язку поколінь, який детермінується свідомістю, традиціями, ставленням до того, що нас оточує, зрештою, рівнем освіченості та вихованості?

До таких думок спонукає й навчальне видання: «Черепанова С. О. Філософія освіти. Комунікативно-екскурсійний практикум. Діалоги студентів про мистецтво та освіту: Львів



(Україна) – Оксфорд (Велика Британія) /Для магістрантів спеціальностей 011 «Освітні, педагогічні науки», 242 «Туризм». Львів: Растр-7, 2020.– 40 с.». Діалоги, які ведуть Соломія (Львів) та Джон (Оксфорд), охоплюють різні аспекти українсько-англійських культурних зв'язків, львівські архітектурні пам'ятки (Оперний театр, Площа Ринок та ін.), питання філософії освіти, традиції надання імені (чому саме Соломія) в Україні (що спонукало Джона дослідити історію свого імені), охорони історичних споруд (зокрема замків в Україні та Англії), особливості навчання в Оксфорді тощо. Це лише незначна доля культурно-історичних об'єктів, якими, справді, можна зачаруватися під час їх споглядання та рефлексії щодо їх сутності.

За змістом і формою реалізації видання може слугувати зразком технології упровадження інтерактивних форм спілкування, ілюструє ефективні способи реалізації через комунікацію чуттєвих і раціональних сфер свідомості молодого покоління, до чого прагне пані Світлана. Такі форми мовленнєвої взаємодії різномовних і різнокультурних суб'єктів сприяють не тільки збагаченню їхнього світоглядного досвіду, але й розвитку їхньої комунікативної культури, пізнавальних інтересів.

Причому зазначене видання (2020) є продовженням авторського підходу, згідно з яким здійснюється підготовка та проведення студентами екскурсій художнього змісту (музеї, скульптура, архітектура Львова), розвиток навичок вести діалоги про мистецтво та освіту країн, мови яких вивчаються. Саме такі проблеми методологічно визначають зміст художніх діалогів студентів. Діалоги-екскурсії для студентів, підготовлені українською, англійською, німецькою, французькою, іспанською мовами, презентують цікавий попередній доробок (Філософія освіти і педагогіка: цінності культури. Комунікативний етикет: Україна. Велика Британія. Німеччина. Франція. Іспанія: навч. посіб. [за ред. С. Черепанової].– Львів: ТзОВ «Простір-М», 2007.– 392 с.).

Під час художньо-пізнавальних екскурсій студенти набувають досвіду інтерактивного спілкування, опановують відповідні методи, зокрема аналіз, конкретизація, узагальнення, міжкультурний діалог, компаративізм, проблемний. Праксеологічно-комунікативного значення набуває удосконалення навичок мовленнєвого етикету різними мовами (українська, англійська, німецька, французька, іспанська).

Отже, ознайомлення зі змістом і технологіями реалізації оригінальних творчих напрацювань С. О. Черепанової об'єктивно спонукає до рефлексії щодо сенсу буття та своєї місії в ньому, а також дає змогу відповіді на низку питань, які виникли в результаті усвідомлення матеріалу посібників. Кожна з підготовлених наукових робіт містить у собі оригінальні, сміливі та глибокі ідеї, здатні сприяти пізнанню місця і ролі сучасного молодого покоління в змінних міжнародних і міжкультурних процесах і визначенню свого «Я» у глобальних структурах світової спільноти.

Підсумовуючи презентовані абрисів своїх роздумів над порушеними авторкою проблемами, вважаю доцільним ствердно зазначити, що вони здатні слугувати методологічним підґрунтям для формування суджень усіх тих, кого цікавлять питання розвитку освіти та культури сучасної генерації учнівської та студентської молоді.





Людмила Калініна - доктор педагогічних наук, професор, сертифікований викладач Нідерландської школи в галузі Освітнього менеджменту (NSO – Nederlandse Schoolvoor Onderwijsmanagement), учений секретар Інституту педагогіки НАПН України, голова науково-методичної комісії з інформатизації закладів освіти НМР МОН України (з 2011 р.), науковий консультант Асоціації керівників шкіл України (з 1996 р.), Заслужений діяч науки і техніки України (2017 р.).

Коло наукових інтересів: теорія та методика управління освітою, теорія активних складноорганізованих систем, реформування та модернізації системи управління в сфері освіти; інформаційний та стратегічний менеджмент. Автор і співавтор понад 300 наукових праць.

✉ gelena@i.ua

ORCID <http://orcid.org/0000-0003-0534-6089>

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-134-139>

ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РЕГІОНУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ І ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

(відгук офіційного опонента, доктора педагогічних наук, професора Л. М. Калініної на дисертацію Олени Миколаївни Касьянкової, подану на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.06 – теорія та методика управління освітою)

Актуальність теми дослідження не викликає жодних сумнівів, оскільки вона визначена комплексом проблем, які виникли в останні два десятиліття на теренах загальної середньої освіти (далі ЗСО) у зв'язку з трансформаціями в суспільстві та на національному ринку праці, що не лише загострили традиційні проблеми, а й створили нові, зумовлені, насамперед, зниженням якості освіти, неухильним падінням престижності вчительської праці, низьким рівнем її оплати, враховуючи один із найбільших у світі показників відносних суспільних витрат на освіту (7–7,5% валового національного продукту), соціально-майновим розшаруванням населення країни.

У системі ЗСО, де стверджуються принципи демократичного врядування, виникли навчальні заклади приватної форми власності та конфесійної належності, налагоджують інформаційно-комунікаційні зв'язки та співпраця з інституціями громадянського суспільства й міжнародними організаціями, набуває поширення ідея переходу України до сервісної держави та взаємоузгодження державних, регіональних, місцевих і приватних інтересів у процесі надання/споживання загальної середньої освіти як державної управлінської послуги.

Упродовж останніх років країна втратила позиції у міжнародних рейтингах, зокрема за індексом глобальної конкурентоспроможності. Серед 133 країн світу Україна у 2010 р. посіла лише 89 місце, перемістившись із 69 місця порівняно з 2006 р. За даними Програми розвитку ООН, задоволені якістю національної системи освіти в Україні лише 38,0% населення. Такий стан зумовлено відсутністю цілісної науково обґрунтованої програми розвитку сфери освіти загалом, та системи ЗСО зокрема, на засадах концепції сталого розвитку, управління інформаційними ресурсами, методологій системної динаміки й м'яких систем для досягнення оптимальних результатів на субрегіональному рівні щодо задоволення суспільних освітніх потреб.

Відтак набуває актуальності розроблення та наукове обґрунтування теоретичних засад і технологій запровадження педагогічної експертизи, що забезпечує розвиток ЗСО регіону, оскільки технології та механізми, що в минулому забезпечували відносно стійкий стан ЗСО, за нових умов її функціонування, наведених вище, перешкоджають її поступальному розвитку. Варто також зазначити, що тематична спрямованість дисертації повною мірою узгоджується з основними положеннями державних актів і програм, зокрема: указами Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» (2002 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010 р.), наказами МОН України № 553 від 24.07.2001 р., № 658 від 16.08.2004 р., № 847 від 24.12. 2003 р., № 1068 від 15. 09.2011р., № 847 від 24.12.2003 р. про порядок атестації ЗНЗ, затвердження ліцензійних умов надання освітніх послуг, проведення апробації та моніторингових досліджень якості навчальної літератури для ЗНЗ, регіональну експертну раду з питань ліцензування та атестації навчальних закладів (стор. 86–87 дисертації), прийняттям Національної стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 рр., третім Всеукраїнським з'їздом працівників освіти 29 жовтня 2011 р. упродовж усіх років незалежності України.

Правильне виокремлення автором низки взаємоузгоджених соціально-педагогічних суперечностей на рівні управління ЗСО регіону та на рівні управління навчальним закладом дозволяє підтвердити актуальність та суспільну корисність дослідження.

Отже, дослідження О. М. Касьянкової є своєчасним і перспективним, слугує науковим доробком до праць, присвячених експертній проблематиці в освіті.

Трансформації в контексті суспільних змін у країні, що відбуваються в останні десятиліття в соціально-економічній, техніко-технологічній і комунікаційно-інформаційній сферах, загалом ще не забезпечили помітний вплив на усталені концептуально-організаційні засади регіональних систем освіти. Наявність структурних, процесуальних, функціональних, мотиваційних, результативних змін у практиці ЗСО та відсутність інтегральних критеріїв розвитку освіти в контексті суспільних змін, системних досліджень, здатних створювати цілісні об'єктивні уявлення про стан функціонування й розвитку ЗСО в умовах модернізаційних змін, зростаючої активності суб'єктів системи освіти, спричинили необхідність запровадження не тільки прогресивних змін в освіті, а й розвиток педагогічної експертизи розвитку ЗСО регіону як державної управлінської та педагогічної послуги щодо надання рівних можливостей до якісної освіти та «... як певного сервісу щодо прийняття рішень у галузях суспільної практики».

Розроблення теорії і практики експертизи, визначення спрямованого становлення й розвитку регіональних освітніх систем, створення зразків експертної діяльності у сфері забезпечення якісної й доступної ЗСО учнівській молоді на засадах концепції сталого розвитку цивілізації, теорії адаптивного управління стали архіактуальними завданнями науки та освіти і є новим пріоритетним напрямом наукових пошуків, які визначають не тільки прискорений науково-технологічний розвиток суспільства, а й його конкурентоспроможність у світі.

Актуальність проблематики дослідження зумовлена необхідністю впровадження експертизи та потребою показати роль педагогічної експертизи у розвитку ЗСО регіону, оскільки її результати надають змогу суб'єктам НВП і управління поліпшити суть освітніх програм, модернізувати зміст освіти, якість навчального процесу та якість освіти, і, головне, сприяти розвитку здобувачів освіти. Експертне оцінювання може бути засобом втілення прогресивних освітніх ідей у практику через реалізацію оцінної та дослідницької діяльності розвитку ЗСО в системі громадсько-державного управління.

У площині сказаного виконана О. М. Касьянковою дисертаційна робота, безумовно, має наукову новизну, вагоме теоретичне і практичне значення для сфери освіти та репрезентує теоретичні та технологічні аспекти розвитку ЗСО як генетичної зміни якісних станів освітньої системи.

Важливо відзначити, що вперше розроблено й обґрунтовано теоретико-методологічні засади педагогічної експертизи, що репрезентують сутність, основні поняття, функції, систему

принципів, форм і методів реалізації; обґрунтовано можливість використання концепції сталого розвитку в ЗСО регіону; розроблено модель педагогічної експертизи на засадах системного, діяльнісного, проектного, регіонального підходів і концептуальних основах теорії адаптивного управління та сталого розвитку цивілізації; розроблено й теоретично обґрунтовано технологію реалізації педагогічної експертизи в практиці управління загальною середньою освітою регіону; визначено й систематизовано комплекс організаційно-методичних умов, які впливають на ефективність педагогічної експертизи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що вони можуть бути використані при здійсненні педагогічної експертизи в ЗСО регіону, розробці положення про соціальний інститут незалежних експертів. У Вступі подається загальна характеристика дисертації за всіма визначеними структурними елементами. Концепція дослідження як система поглядів на педагогічну експертизу представлено Оленою Миколаївною ґрунтовно через сукупність методологічного, теоретичного та технологічного концептів, систему доказових положень про експертизу, педагогічну експертизу та технологію їх реалізації. Однак, провідна ідея концепції дослідження виокремлюється окремим структурним елементом основної частини дисертації і не є складником концепції дослідження.

Вивчення та пізнання об'єкта наукового пошуку за допомогою різних видів аналізу (системний, генетичний, порівняльно-зіставний, креативно-прогностичний, ретроспективний, контент-аналіз) сприяли виробленню цілісного бачення досліджуваної проблеми оцінювально-експертної діяльності в освіті, взаємозв'язку і взаємозумовленості її складових – концептуальних поглядів, теорій освітньої експертизи та кваліметрії, експертології, наукових підходів (онтологічний, що передбачає розкриття сутності експертизи як специфічного соціального феномена; гносеологічний, який зумовлює пізнання та філософське осмислення природи й сутності феномена експертизи; аксіологічний, що передбачає з'ясування природи та джерел ціннісних основ експертизи; телеологічний, який розкриває складну й суперечливу систему цілей як самої педагогічної експертизи, так і освіти взагалі; герменевтичний, що забезпечує розуміння й інтерпретацію використовуваних у процесі експертизи джерел, загальнометодологічних принципів експертизи та конкретно-методологічних принципів як принципів реалізації професійної діяльності експерта, форм і методів експертизи, що слугували розробленню й науковому обґрунтуванню теоретико-методичних засад педагогічної експертизи.

Свої наукові міркування під час розв'язання завдань дослідження дисертантка ґрунтує на міцному фундаменті нормативно-правових актів і методології оцінювання в освіті, теорії освітньої експертизи, сучасної освітньої парадигми, технології загальної організації мислення експерта, ідей теорії системної мислєдіяльності, концепції сталого розвитку цивілізації, законах і принципах соціального управління, теорії адаптивного управління. Теоретична та методологічна основа дослідження проблеми пов'язана з ідеєю взаємозумовленості розвитку соціальної формації як суспільного явища, діалектичною теорією про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності, теорією наукового пізнання, методологією системного аналізу, ідеями філософії освіти.

У дослідженні авторка вдало застосовує дескриптивний і ретроспективний аналіз становлення й розвитку експертизи у сфері освіти, термінологічний та контент-аналіз для з'ясування сутності та концептів базових категорій дослідження, зокрема, «експертиза», «процес експертизи», «атестаційна експертиза», «експертне оцінювання», «суб'єкт експертного оцінювання», «предмет експертного оцінювання», «експертиза в освіті», «педагогічна експертиза», «експертна діяльність», «експертна група», «групова експертна оцінка», «незалежна експертиза», «зовнішня експертиза», «внутрішня експертиза», «самоекспертиза», «функції експертизи», «теорія освітньої експертизи», «оцінювання», «дослідження для оцінки», «експертні оцінки», «експертні висновки», «експертні звіти», «експертні пропозиції», «експертні системи», «м'які експертні системи». Це дало змогу О.М. Касьяновій розробити й обґрунтувати теоретико-методологічні засади педагогічної експертизи (сутність, основні поняття,

функції, система принципів, форм і методів реалізації) та успішно розв'язати перші чотири задачі дослідження.

У другому розділі різнобічно й ґрунтовно розкрито теоретичну основу (теорію глобальної стратегії, теорію адаптації та теорію управління за результатами) визначення та обґрунтування системи індикаторів сталого розвитку регіональної системи освіти, що структуровані у такі блоки, як соціум, освітнє середовище регіону, ресурси, інституційні характеристики; кваліметричні моделі для відстеження динаміки розвитку системи освіти регіону. На підставі взаємозв'язку характерних особливостей педагогічної експертизи й основних положень концепції сталого розвитку цивілізації, аргументовано доведено, що ефективна реалізація концепції сталого розвитку в ЗСО регіону можлива за умови впровадження педагогічної експертизи та доцільного використання експертами системи індикаторів, розробленою автором.

Широкий міждисциплінарний контекст досліджуваної проблеми дозволив дисертанті виокремити, обґрунтувати й покласти в основу побудови моделі педагогічної експертизи ЗСО регіону та технології її реалізації (третій розділ дисертації), соціально-філософські аспекти розвитку системи ЗСО, використати теорію систем, теоретичні основи адаптивного управління та синергетику як загальнонаукову методологію дослідження складних освітніх об'єктів, детально їх презентувати, конкретизувати загально методичні та специфічні принципи побудови моделі, розкрити сутність та специфіку педагогічної експертизи через процеси аналізу, оцінювання й прогнозування та діяльність суб'єктів педагогічної експертизи.

У четвертому розділі «Науково-методичне забезпечення педагогічної експертизи в загальній середній освіті регіону» висвітлено сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів, що мають безпосередній вплив на запровадження й ефективний перебіг педагогічної експертизи; критерії ефективності педагогічної експертизи; розкрито основні якості, характеристики та вимоги до експерта в освіті, питання добору й оцінювання діяльності експертів, організації роботи експертних груп; алгоритм упровадження незалежної експертизи у практику ЗСО регіону; сформульовано методичні рекомендації педагогічним працівникам щодо організації й здійснення експертних досліджень і впровадження незалежної експертизи в загальну середню освіту регіону.

У п'ятому розділі «Експериментальна апробація моделі педагогічної експертизи розвитку загальної середньої освіти регіону» розкрито вихідні положення та методика проведення дослідно-експериментальної роботи, висвітлено результати експериментальної перевірки впливу запровадженої моделі педагогічної експертизи ЗСО регіону на якість управління освітою в регіоні, зростання професіоналізму педагогічних кадрів, якість освіти, що зумовлюють сталий розвиток загальної середньої освіти регіону.

Вважаємо, що експериментальна частина дисертації є її своєрідною окрасою. Варто відзначити ретельне планування та сумлінне, навіть педантичне, виконання надзвичайно ємної і трудомісткої експериментальної роботи, чітку організацію і реалізацію всіх її етапів. У процесі дослідження одержано багатий фактологічний і експериментальний матеріал, який проаналізовано й узагальнено за розробленими індикаторами сталого розвитку регіональної системи освіти.

Дисертантом проведено досить ґрунтовний і розлогий триетапний експеримент, структурно-часова організація якого видається логічною, доцільною і педагогічно виправданою. Експериментальна база дослідження свідчить про географічну широту, ґрунтовність проведеної експериментальної роботи та репрезентативність залученої до експерименту вибірки.

Разом із позитивною оцінкою щодо ходу і одержаних наукових результатів у дослідженні вважаємо за доцільне висловити окремі сумніви, зауваження загального плану та побажання.

1. Завдання дослідження досить повно й логічно розкривають послідовність реалізації поставленої мети, проте, деякі з них, потребують певної корекції. Зокрема, мета дослідження і завдання 5 практично ідентичні за сутністю і відрізняються лише первісним проце-

сом проектування моделі педагогічної експертизи, а процеси експериментальної апробації моделі та експериментальної перевірки моделі педагогічної експертизи є ідентичними за суттю, окрім апробованої, тобто «схваленої моделі», можливо експертами, а можливо – замовниками освітніх послуг.

2. Дисертація, особливо на початку, у другому та третьому підрозділах першого розділу, вміщує значну кількість авторських інтерпретацій джерел з проблематики дослідження, багато філософських роздумів (наприклад, с. 62–64) щодо природи та сутності феномену експертизи, може навіть переобтяжена такими роздумами та загальними положеннями щодо феномена дослідження. Це певною мірою ускладнює осмислення смислових зв'язків між базовими та похідними поняттями експертизи в педагогічній теорії, організацію практичної експертної діяльності щодо вивчення таких складних об'єктів як регіональних освітніх систем і процесів їх розвитку.

3. Концепція дослідження структурно утворена з трьох компонентів, одним з яких є методологічний концепт, що включає фундаментальні філософські ідеї, філософські положення, діалектичну теорію та відображає взаємодію й взаємозв'язок різних наукових підходів загальнонаукової й конкретно наукової методології. Автором ґрунтовно репрезентовано сукупність наукових підходів у прескриптивній (нормативній) формі, тобто у вигляді прямих вказівок до експертної діяльності: пізнання, розуміння, визначення, розкриття, опис цієї діяльності у ракурсі процесу педагогічної експертизи, що наочно демонструє методологічне забезпечення дослідження та достатньо – високий рівень сформованості методологічної культури авторки дисертації. Однак, слід звернути увагу на те, що фундаментальні філософські ідеї, які входять до методологічного концепту, лише задекларовано О. М. Касьянковою без розкриття їх сутності. Натомість вони мали б сприяти реалізації провідної ідеї концепції, яка, на наш погляд, дещо багатослівна та «розмита» через задовге пояснення на чому вона ґрунтується, виникнення потреб та їх усвідомленні як на рівні державної політики, так і на регіональному або муніципальному рівнях.

4. У тексті дисертації трапляються термінологічні неточності, які ускладнюють розуміння сутності викладу основних положень дисертації. На сторінках дисертації автор використовує термін «розробка», наприклад, «...розробка його теоретичних засад англійським психологом...» (стор. 40), «Розробка та розвиток методу експертних оцінок...» (стор. 40), «...Він не зводить герменевтику до розробки методології розуміння текстів...» (стор. 68) й ін. та сторінках автореферату «...необхідність розробки відповідної моделі...» (стор. 3), «Теоретичний концепт передбачає розробку науково обґрунтованої моделі...» (стор. 7)». На нашу думку, варто застосовувати «розроблення», тобто дію з категорійним значенням «розробити, розробляти». Як відомо, у методології та наукознавстві загально прийнятою є класифікація видів досліджень: фундаментальні, прикладні та розробки. Мають також місце невдалі чи незрозумілі фрази і словосполучення, як-то, «загальнозвживаною є думка...» (стор. 24), «Ми розділяємо інший погляд» (стор. 24), «...відмінною рисою експертизи» (стор. 36), «...через змішування понять «оцінювання» та «експертиза» виникає змішування завдань оцінки» (стор. 37), «...категоріальна» агестація» мала б бути «категорійна» (стосовно належності до категорії, розряду), (стор. 47) «поняттєво-категорійного апарату...» (стор. 8 автореферату) – «поняттєво-категоріального» – стосовно категорії, «теоретично обґрунтовано теоретико-методологічні засади педагогічної експертизи...» (стор. 8 автореферату), «праксометричні методи» (стор. 8 автореферату) та ін.

5. Стор. 2 автореферату: «Проблема управління середньою освітою на регіональному рівні є актуальним напрямом наукових досліджень». На нашу думку, таке твердження не є коректно сформульованим, оскільки проблема – це складне теоретичне або практичне питання, що потребує вирішення або розв'язання на регіональному рівні, але не представляє науковий напрям.

6. Оскільки автор у дисертації розглядає м'які експертні системи (стор. 25), то на нашу думку, доцільно було б, окрім теорії системної мислєдєяльностї Г. Щєдровицького, реалїзувати у дослїдженнї ще й системний аналіз у варїантах системної динаміки Дж. Форрєстера та м'якої системної методологїї П. Чєкланда, які б могли детермінувати методологїчні основи проєктування моделї педагогїчної експєртизи у практицї управлїння ЗСО рєгїону та надали б змогу простєжити взаємозв'язки в межах системи ЗСО, осягнути їх взаємозалежнїсть та взаємовплив.

7. Автор на стор. 2 зазначає, що існує в педагогїцї «...теорїя освітньої експєртизи». Дисертантцї бажано б було розглянути або показати її взаємозв'язок з теоретико-методологїчними засадами педагогїчної експєртизи, обґрунтованими в процесї дослїдження.

Наведенї у відгуку зауваження жодним чином не знижують загальної високої оцїнки дисертацїйної роботи О.М. Касьянової. Дисертацїя О.М. Касьянової написана на достатньому науково-теоретичному і методичному рївнї, мїстить змїстово багатий і ретельно розроблений автором новий теоретичний і практичний матерїал. А виявленї вади дослїдження швидше свїдчать про резерви фахового зростання науковця.

Всебїчний аналіз виконаного шановною Оленою Миколаївною Касьяною дисертацїйного дослїдження на рївнї докторського узагальнення матерїалів, отриманих шляхом довготривалого експериментування, дав пїдставу в цїлому оцїнити його як фундаментальну працю, що має наукову новизну, теоретико-методологїчне значення для загальної педагогїки, теорїї і практики реформування освітньо-педагогїчних систем, для подальшого запровадження педагогїчної експєртизи управлїння змїнами, пїдготовки експєртів для системи освіти, розвитку сфєри освіти на пїдставї висновків незалежних і компетентних експєртів.

Дисертантом уперше розроблено та впроваджено цїлїсну педагогїчну теорїю й технологїю педагогїчної експєртизи, визначено й теоретично обґрунтовано комплекс органїзацїйно-педагогїчних умов, які впливають на ефективнїсть педагогїчної експєртизи та сталїсть розвитку ЗСО рєгїону, побудовану на положєннях синєргетики, дїяльнїсного, проєктного та рєгїонального пїдходів до реалїзацїї принципу дитиноцентризму на субрєгїональному рївнї як суб'єкта гарантїї якїсного рївня освіти для кожної дитини.

Науковї здобутки автора з теми дисертацїї знайшли вїдображення в 1 одноосїбнїй та 1 колективнїй монографїях, авторєфератї, 24 одноосїбних статтях у фахових наукових виданнях, 16 тезах у збїрниках матерїалів наукових конференцїй, 1 пїдручнику, написаному в спївавторствї, у науково-методичних посїбниках. Усього одноосїбних публїкацїй – 47.

Результати дослїдження впроваджено в практику управлїння освітою Жовтневого району м. Харкова (акт про впровадження № 1727 вїд 21.09.2010 р.); вїддїлу освіти Полтавської районної державної адмїнїстрацїї (довїдка № 01–28/2383 вїд 20.07.2011 р.); управлїння освіти м. Охтирка Сумської облєстї (довїдка № 371 вїд 31.05.2010 р.), у навчально-виховний процес Сумського державного педагогїчного унїверситету іменї А. С. Макарєнка (акт впровадження результатів дослїдження № 146 вїд 31.01.2012 р.), Нацїонального технїчного унїверситету «Харкївський полїтехнїчний інститут» (довїдка про впровадження № 66–08–324/14 вїд 10.01.2012 р.).

На основї аналізу дисертацїї, авторєферату та вивчення праць, опублїкованих за проблематикою дослїдження, вїдзначаємо надзвичайну актуальнїсть здїйсненого дослїдження, обґрунтованїсть наукових положєнь, висновків і рекомендацїй, сформульованих у дисертацїї, достовїрнїсть і новизну, повноту їх викладу в опублїкованих працях, високий вїдсоток їх упровадження в широку освітню практику та робимо висновок, що дисертацїйна робота «Педагогїчна експєртиза розвитку загальної середньої освіти рєгїону: теоретичний і технологїчний аспекти», вїдповїдає вимогам Порядку присудження наукових ступенїв і присвоєння вченого звання старшого наукового спївробїтника затвердженого постановою Кабїнету Мїнїстрів України вїд 07.03.2007 № 423, а її автор, Олена Миколаївна Касьянова, заслуговує на присудження наукового ступеня доктора педагогїчних наук зі спецїальностї 13.00.06 – теорїя та методика управлїння освітою.



Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса».
Передплату наукового видання «Український педагогічний журнал»
на 2021 рік можна оформити:

- у будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати – за безготівковим розрахунком та за готівку;
- через Інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом в електронному каталозі видань України.

Інформацію про передплату «Українського педагогічного журналу» розміщено у каталозі видань України на 2021 рік.

ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291

Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д,
Інститут педагогіки НАПН України, кабінет 213



Тел./Факс: +38 (044) 481 37 57



e-mail: upj_ip@ukr.net

Сайт: <http://uej.undip.org.ua>

Літературне редагування: Видайчук Т. Л.

Коректура: Тетик В. Р.

Обкладинка, дизайн: Лук'яненко Л. В.

Верстання: Штефан Ю. В.

Підписано до друку 20.09.2021 р. Формат 70x100 1/16

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 12,19. Наклад 300 прим.

Віддруковано у ФОП Курбанова Ю.В.

09100, м. Біла Церква, вул. Некрасова, 95, кв. 307

+38 (098) 998 10 01, +38 (093) 998 10 01

rvd.avtoritet@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.