

ISSN 2522-9729 (online)



IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

**№5 (200)
2021**

**Освітні новації у контексті
реалізації післядипломної освіти**

**Educational innovations in the context
of postgraduate education**

Website: isp.poippo.pl.ua

Тема: «Освітні новації у контексті реалізації післядипломної освіти»

ISSN: електронне – 2522-9729

Спеціальність: 011 освітні, педагогічні науки (02.07.2020)

Категорія: «Б»

УДК: 37.004

DOI 10.33272/2522-9729-2021-5(200)

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року,

як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Міжнародні, закордонні і національні
реферативні та наукометричні бази даних, до
яких включено наукове видання:

- CrossRef
- Index Copernicus ICV 2019 (63,25)
- BASE
- Google Академія (h-index: 15; i10-index: 34)
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

ГОЛОВНА РЕДАКТОРКА

Білик Надія Іванівна, докторка педагогічних наук, доцентка,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Аніщенко Олена Валеріївна, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Боднар Оксана Степанівна, докторка педагогічних наук, доцентка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Україна

Вовк Мирослава Петрівна, докторка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Горошко Юрій Васильович, доктор педагогічних наук, професор, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, Україна

Гриньова Марина Вікторівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, докторка габілітована, професорка, Інститут педагогіки і психології, Університет Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Республіка Польща)

Сльникова Галина Василівна, докторка педагогічних наук, професорка, Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, директор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, заступник головного редактора, Україна

Ільченко Віра Романівна, докторка педагогічних наук, професорка, дійсна членкиня НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Корольок Світлана Вікторівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Кравченко Ганна Юрївна, докторка педагогічних наук, доцентка, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, Україна

Кравченко Любов Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Лавріненко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Лук'янова Лариса Борисівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, заслужена діячка науки і техніки України, директорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, заступниця головного редактора

Мажець Гелена, докторка габілітована, професорка, Гуманістична та економічна академія в Лодзь (Республіка Польща)

Мосейчук Юрій Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Україна

Отіч Олена Миколаївна, докторка педагогічних наук, професорка, ДЗ «Державна екологічна академія післядипломної освіти та управління» Мінекоенерго України

Палічук Юрій Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент, ВНЗ України «Буковинський державний медичний університет», м. Чернівці, Україна

Пікула Норберт, доктор габілітований, професор, директор, Інститут соціальної педагогіки, Державний педагогічний університет ім. Комісії Народової в Кракові (Республіка Польща)

Рибалко Людмила Сергіївна, докторка педагогічних наук, професорка, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Україна

Самодрич Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент, Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Ханан», м. Дніпро, Україна

Сотська Галина Іванівна, докторка педагогічних наук, професорка, член-кореспондентка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Стрельніков Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Федій Ольга Андріївна, докторка педагогічних наук, професорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна

Хомич Лідія Олексіївна, докторка педагогічних наук, професорка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, докторка педагогічних наук, професорка, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Видавець

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел. /факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
контактна особа: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Website: isp.poippo.pl.ua

Журнал включено до Переліку електронних наукових
фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»,
(наказ МОН України від 02.07.2020 року № 886)

Рекомендовано вченою радою

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 11 від 15.11.2021 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,
Канівець З. М., Пилипенко В. В., Хомич Л. О.

Підписано до друку: 06.12.2021 р.

Формат: 60x84 1/8.

© «Імідж сучасного педагога», 2021

© ПОППО, 2021



№ 5 (200) 2021

«IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE» –
electronic scientific professional edition,
which provides readers with open access content

Topic: «Educational innovations in the context of postgraduate education»

ISSN: electronic - 2522-9729

Specialty: 011 education, pedagogical sciences (02.07.2020)

Category «B»

UDC 37:004

DOI 10.33272/2522-9729-2021-5(200)

Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish

The journal was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

International, foreign and national reference and scientometric databases, «Image of the Modern Pedagogue» is indexed in:

- **CrossRef**
- **Index Copernicus ICV 2019 (63,25)**
- **BASE**
- **Google Академія (h-index: 15; i10-index: 34)**
- **WorldCat**
- **OpenAIRE**
- **Наукова періодика України**

EDITOR IN CHIEF

Nadiia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Oksana Bondar, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, V. Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University, Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Ivan Zyazun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Yurii Horoshko, doctor of pedagogical sciences, professor, T. H. Shevchenko National University “Chernihiv Colehium”

Marina Gryniova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria Curie-Skłodowska University in Lublin (*Republic of Poland*)

Halyna Yelnykova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy, Kharkiv, Ukraine

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine, deputy of the editor in chief

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of National Academy of Sciences of Ukraine, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Hanna Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Docent, Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics, Ukraine

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Alexander Kucheryavii, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Olexandr Lavrynenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Helena Marzec, habilitated Doctor, Professor, University of Humanistic and Natural Sciences, Łódź branch of Piotrkow Trybunalski (*Republic of Poland*)

Yurii Moseichuk, doctor of pedagogical sciences, professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Ukraine

Larysa Lukianova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member NAES of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine, deputy of the editor in chief, Ukraine

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, State Organization «State Ecological of Post-Graduate Education and Management», Ukraine

Yurii Palichuk, candidate of pedagogical sciences, docent, Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director. Institute of Social Pedagogics, Pedagogical University named after People's Commission in Cracow (*Republic of Poland*)

Liudmyla Rybalko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Ukraine

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, International Humanitarian and Pedagogical Institute «Beit Khan», Dnipro, Ukraine

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Ukraine, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special Work and Art, Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University, Ukraine

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64-Zh, Poltava, Ukraine, 36014

Contact information

tel. / fax: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
contact person: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Website: isp.poippo.pl.ua

Journal is included in the List of electronic scientific professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences», (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine, No 886 of July 02.2020)

Recommended by the Academic Council

Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education NAES of Ukraine (protocol № 11, 15.11.2021)

Editorial Board

Bilyk Nadiia, Zeliuk Vitaliy (Chairman of the Board), Ilchenko Vira, Kanivets Zoya, Kyryliuk Maryna, Koriagin Natalia, Khomych Lidiya
Signed for print: 06.12.2021

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2021
© Poltava-INSETT, 2021



ТОЧКА ЗОРУ

- Супервізія як технологія післядипломної освіти педагогічних працівників у контексті Концепції «Нова українська школа»
Любченко Надія, Білик Надія 5
- Розбудова парадигми освіти у контексті сучасних трансформацій: конфліктогенний аспект
Ростока Марина, Черевичний Геннадій 14



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

- Підготовка експертів із інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти у контексті реалізації освітніх новацій
України **Курмишева Ніна, Калініченко Ірина** 20
- Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти **Грицай Сергій** 25



ВИЩА ШКОЛА

- Сутність лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи **Романовський Олександр, Жушма Тетяна** 31
- Наукові підходи природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії **Фастівець Анна** 36



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- Інноваційні технології в управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у закладах професійної
(професійно-технічної) освіти **Стойчик Тетяна** 42



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

- Управління політикою солідарності: досвід Франції **Журавська Ніна** 47
- Соціальний розвиток та колективна соціальна робота у Франції: управлінський аспект **Яцук Сергій** 51



ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ

- Креативний менеджмент закладів освіти: вплив ергодизайну на формування творчої особистості **Починок Євгенія** 55
- Професійні спільноти як вектор неперервної освіти керівних і педагогічних працівників
Сідокур Світлана, Козлова Ірина 61



НАВЧАЮЧИ – ВЧИМОСЯ

- Електронний підручник як засіб реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача повної загальної
середньої освіти **Гаврилишена Олена** 68



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

- Comprehension of Definitions as a Way to Develop Scientific Critical Thinking in Students **Slusarenko Mariia** 77
- Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя
іноземної мови **Чорна Віра** 81



ПОРАДИ СПЕЦІАЛІСТА

- Уявлення вчителів і учнів про складнощі у взаємодії: результати дослідження **Гірник Андрій, Гарбар Катерина,
Іванюк Ірина, Богданов Сергій, Косс Катерина, Овчарук Оксана** 85



РЕЖИСУРА УРОКУ

- Особливості формування дискурсивної компетентності школярів в умовах змішаного навчання **Горобченко Наталія** 94



ШКІЛЬНА РОДИНА

- Високий рівень педагогічної культури батьків як умова успішного партнерства між учителями та батьками
Семеній Наталія 98



ВІНОК МИТЦІВ І МИСТКИНЬ

- Основні напрями розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні **Лопатіна Марія** 102
- Хорові флешмоби та їх роль у сучасній музичній культурі **Кречко Наталія, Соколова Юлія** 109



POINT OF VIEW

Supervision as a technology of postgraduate education of teachers in the context of «New Ukrainian School» concept Liubchenko Nadiia, Bilyk Nadiia	5
Educational paradigm development in the context of modern transformations: conflict-generating aspect Rostoka Marina, Cherevychnyi Gennadii	14



IN-SERVICE EDUCATION

Training of experts on issues of institutional audits of general secondary education institution in the context of implementation the educational reforms of Ukraine Kurmysheva, Nina, Kalinichenko Iryna	20
Teachers' personal and professional competence development of postgraduate education Hrytsai Serhii	25



HIGH SCHOOL

The issue of leadership qualities of the future teacher of higher education Romanovskyi Oleksandr, Zhushma Tetiana	31
Scientific approaches of natural-science training of future specialists in physical therapy and ergotherapy Fastivets Anna	36



PROFESSIONAL EDUCATION

Innovative technologies in the management of quality training of competitive specialists in institutions of professional (vocational-technical) education Stoichyk Tetiana	42
--	----



EXTERNAL EXPERIENCE

Management of solidarity policy: the experience of France Zhuravska Nina	47
Social development and collective social work in France: management aspect Yashchuk Sergii	51



PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Creative management of educational institutions: the influence of ergodesign on the creative personality's development Pochynok Yevheniia	55
Professional communities as a vector of continuing education of managers and pedagogical staff Sidokur Svitlana, Kozlova Iryna	61



LEARNING IN TIME OF TEACHING

Electronic textbooks as a means of implementation of an individual educational trajectory of an education applicant of general secondary education Olena Havrylyshena	68
---	----



RANGE OF LANGUAGES

Comprehension of Definitions as a Way to Develop Scientific Critical Thinking in Students Sliusarenko Mariia	77
Peculiarities of foreign language communicative competence in improving the professional activity of a foreign language teacher Chorna Vira	81



SPECIALIST'S ADVICE

Perceptions of teachers and pupils about the difficulties in interaction: research results Girnyk Andrii, Harbar Kateryna, Ivaniuk Iryna, Bogdanov Sergiy, Koss Kateryna, Ovcharuk Oksana	85
---	----



TUTORIAL LESSON

The Peculiarities of Schoolchildren's Discursive Competence Formation in the Conditions of Blended Learning Gorobchenko Nataliia	94
--	----



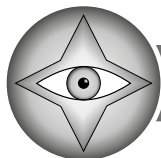
SCHOOL FAMILY

A high level of pedagogical culture of parents as a condition of successful partnership between teachers and parents Semenii Natalia	98
--	----



GALAXY OF TALENTED

The main directions of inclusive music education development in Ukraine Lopatina Maria	102
Choral flash mobs and their role in modern music culture Krechko Nataliia, Sokolova Yuliia	109



УДК 37.091.12:005.963]:37.014.3

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-5-13](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-5-13)

Любченко Надія

Білик Надія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4247-340X>ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2344-5347>

СУПЕРВІЗІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

- A** Розкрито сутнісні характеристики супервізії як інструменту професійного розвитку працівників. Обґрунтовано актуальність застосування супервізії в системі освіти дорослих та менеджменті НУШ. Розглянуто відмінності понять «супервізія» і «педагогічний коучинг». Визначено авторську позицію щодо застосування супервізії як однієї з технологій післядипломної освіти педагогів закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». Описано досвід практичного запровадження принципів і технологій супервізії в діяльності школи новаторства керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників на всеукраїнському та регіональному рівнях.

Ключові слова: супервізія; супервізорство; педагогічна супервізія; програма супервізії; педагогічний коучинг; менеджмент освіти; професійний розвиток; регіональна школа новаторства; насаження (емпауермент)

- S** *Liubchenko Nadiia, Bilyk Nadiia.* Supervision as a technology of postgraduate education of teachers in the context of «New Ukrainian School» concept.

The urgency of the problem. The tasks defined by the state normative acts on reforming general secondary education determine the introduction of supervision programs according to «New Ukrainian School» concept. Supervision as a tool for teachers' professional development and a component of NUS management will ensure the implementation of tasks for educational and methodological support of continuous teachers' professional development in general secondary education and the development of a democratic model of educational institutions management. Analysis of previous research. The issue of the general content of supervision and its importance in the practical training of specialists, primarily related to the provision of psychological, sociological and pedagogical services, was analyzed in the works of domestic (S. Arkhipova, N. Gaiduk, Y. Zaporozhtseva, V. Isachenko, N. Klokar, O. Nikulochkina, Y. Oleksin, S. Stavkova, O. Yakubovskaya) and foreign researchers (A. Brown, A. Bourne, L. Voronin, S. Zhitvay, A. Zhukov, R. Korniyushina, L. Moiseeva, M. Ponomarenko). The purpose of this article is the analysis of the essential characteristics of supervision as a tool for teachers' professional development and technology of postgraduate education of general secondary education teachers in the implementation of "New Ukrainian School" concept, a description of the practical aspect of introduction of principles and technology of supervision on the example of Poltava regional school of innovation. determined by the purpose of the study. The presentation of the main material. The implementation of «New Ukrainian School» concept has posed a new challenge to the system of general secondary education. It is the need to introduce the institute of educational coaches and innovative forms of developing the teachers' professional competence in the context of postgraduate education. Supervision is new in Ukrainian education within this issue. Pedagogical supervision is one of the unique tools in mentoring for professional support and development, a set of measures for educational and methodological support of educational institutions teachers. Defined principles (voluntariness; humanism and anthropocentrism; openness; confidentiality; objectivity; partnership; individual approach; responsibility; predictability; reflexivity; developmental nature; reliability and validity of measuring results), types (educational, mentoring, managerial, consulting), forms and methods of supervision in the context of consideration of such a tool as the technology of postgraduate education introduced in the activities of the Poltava Regional School of innovation of managers, research and teaching staff. The experience of such work has shown the acquisition of new and improvement of the previously acquired competencies of employees and increase the level of employment of managers and teachers of general secondary education. Conclusions from the study. The introduction of supervision programs according to «New Ukrainian School» concept in the activities of educational institutions will promote teachers' professional development, their innovative development and increase competitiveness. This complex type of activity increases requirements to the participants of the supervision process, so before its widespread implementation it is necessary to deeply understand its role and content, the essence of supervision as a technology of teachers' postgraduate education in the NUS reform.

Key words: supervision; supervision; pedagogical supervision; supervision program; pedagogical coaching; education management; professional development; regional school of innovation; empowerment

Любченко Надія Василівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри менеджменту освіти та права, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна

Liubchenko Nadiia, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Education and Law Management, State Institution of Higher Education «University of Educational Management», Kyiv, Ukraine

E-mail: meri14nadin@gmail.com

Білик Надія Іванівна, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Bilyk Nadiia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Актуальність проблеми. Упродовж тривалого часу малодослідженою сферою педагогічної діяльності у нашому суспільстві була супервізія як інструмент навчально-методичного супроводу професійного розвитку педагогічних працівників і складник менеджменту освіти. Відповідно до визначеної Законом України «Про освіту» мети загальної середньої освіти [23] стратегічними документами щодо державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти [24; 25] окреслено завдання щодо забезпечення ефективного управління загальною середньою освітою та підвищення мотивації вчителя, стимулювання його до професійного зростання. Саме у цьому контексті супервізію можна розглядати як систему професійної підтримки фахівців, які працюють у сфері «людина – людина». Вважаємо, що для повного розуміння будь-якого процесу необхідна присутність, участь іншого професіонала, інакше спеціаліст потрапляє у замкнене коло власних думок і почуттів. Обираючи професію, спрямовану на допомогу іншим, людина повинна розуміти і вміти працювати з власними проблемами, а також мати можливість періодично звертатися за допомогою і до своїх колег, інших фахівців. На наш погляд, наказ Міністерства освіти і науки України від 18.10.2019 р. № 1313 «Деякі питання організації та проведення супервізії» [7] щодо запровадження програми підготовки супервізорів для здійснення супервізії та проведення супервізії відповідно до Концепції «Нова українська школа» (НУШ), а також Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції НУШ, яке визначає методичні та організаційні засади проведення супервізії, що ґрунтуються на кращих вітчизняних і зарубіжних розробках і практиках, є основою не тільки для впровадження у загальній середній освіті системи підтримки професійного зростання педагогів у контексті реалізації цілей і завдань НУШ, але й для розвитку демократичної моделі управління закладом освіти, ефективного менеджменту організацій [29]. Зазначені процеси впровадження супервізорства в педагогічній діяльності детермінують організацію досліджень щодо сутнісних характеристик супервізії як складника менеджменту та як технології навчально-методичного супроводу неперервного професійного розвитку працівників у загальній середній освіті.

Аналіз попередніх досліджень. Питання загального змісту супервізії та її значення у практичній підготовці фа-

хівців, насамперед пов'язаних із наданням психологічних, соціальних і педагогічних послуг, особливостей застосування компетентнісного підходу до діяльності у сфері супервізії порушувалося у працях вітчизняних (С. Архипова, Н. Гайдук, Н. Клокар, О. Нікулочкіна, С. Ставкова) [1; 27; 29] і зарубіжних дослідників (А. Браун, А. Боурн, Р. Корнюшина, М. Пономаренко) [4; 15; 21]. Особливості підготовки професійних супервізорів репрезентовані у працях А. Жукова [9]. Питання педагогічної супервізії знайшло відображення у роботі Ю. Олексін, О. Якубовської [19]. Ю. Запорожцева дослідила питання стратегій супервізії (наставництва) у професійному розвитку сучасного педагога [10]. Теоретико-методичні основи використання методу супервізії у закладах соціальної сфери вивчала В. Ісаченко [14]. Супервізію як метод супроводу діяльності педагогів розглядала С. Житвай [8]. Сутність супервізії як категорії управління розкрито у роботах К. Шендеровського [30], як провідного методу наукового менеджменту в підготовці аспірантів – у працях Л. Вороніної, Л. Моїсеєвої [5].

Метою статті є опис сутнісних характеристик супервізії як інструменту професійного розвитку працівників і технології післядипломної освіти педагогів закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа», практичного аспекту запровадження принципів і технології супервізії на прикладі Полтавської регіональної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти.

Викладення основного матеріалу. Реалізація Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року поставила систему загальної середньої освіти перед новими викликами, а саме щодо необхідності впровадження інституту освітніх тренерів та інноваційних форм розвитку професійної компетентності працівників, серед яких достатньо новою у межах проблематики педагогічного наставництва є супервізорство.

На основі узагальнення поглядів зарубіжних фахівців, дослідниця М. Пономаренко зазначає, що супервізорство («supervision») у перекладі з англійської мови означає «нагляд», «спостереження», «контроль», «управління», «керівництво», «адміністрування»; супервізор «supervisor» – «спостерігач», «керівник», «адміністратор». У сфері освіти

є значний інтерес до історичного аспекту виникнення зазначених понять. Аналіз наукових доробок дозволяє дійти висновку, що супервізорство в сфері освіти в США і Європі пройшло тривалий етап еволюції, а саме: від інспектування шкіл із метою контролю за вчителями, спостереження за тим, як вони забезпечують «гармонію і продуктивність у класі» (інспекційне супервізорство), до демократичного інструкційного супервізорства (1920–1980 роки у США), а з 1980 р. – до діалогічного супервізорства, основу якого складають діалогічна взаємодія, колегіальність, відсутність оціночних суджень і директивності. Перший підручник із супервізорства Вільяма Харальда Пейна (William Harold Payne) був виданий в США в 1875 році. Значний фонд наукових знань із питань діалогічного супервізорства існує в багатьох європейських країнах.

Наприклад, в Норвегії Кату Бьорндален (Cato R. P. Bjorndal), Петер Матісен (Peter Mathisen) відзначають, що розвиток цієї ідеї починається в Західній Європі із 70-х років минулого століття. Отже, від нагляду і інспекторського авторитарного контролю за діяльністю вчителів до діалогічного супервізорства, яке продовжує розвиватися в даний час – такий вектор трансформації супервізорства проаналізовано дослідниками [21].

Аналіз джерел засвідчує різноваріантність підходів до визначення поняття «супервізорство» сучасних авторів: «... педагогічне супервізорство – це діалогічний педагогічний процес, заснований на міжсуб'єктній рівності в діалозі, рівноправних конструктивних взаєминах між супервізором і супервізованим, що базуються на гуманних цінностях і розумінні один одного з метою спільного вироблення особистого унікального знання в конкретній педагогічній ситуації й особистісного зростання обох сторін» [21]; «...управління, контроль і вдосконалення професійної діяльності стажера/практиканта за допомогою досвідченого/спеціаліста [15].

Спираючись на різноманітні погляди щодо дефініції супервізії, зустрічаємо різноманітні визначення.

Концепція супервізії (лат. *super* – зверху, *visio* – бачення) виникла і міцно утвердилася в галузі психологічного консультування, охорони здоров'я, широко використовується у соціальній роботі. Супервізор (куратор, наставник) має давати поради і спрямовувати [31]. В українській мові у змістовному плані найближчим поняттям є «наставництво», у значенні допомоги, професійного спілкування з досвідченішими колегами.

За А. Браун, А. Боурн, супервізія – основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу індивідуально й колективно та забезпечує стандарти роботи. Поняття супервізії визначається через моделі аналізу і компетентного розв'язання ситуацій, що виникають у взаємодії з клієнтами [4].

С. Івашнова зазначає, що для докладнішого розуміння поняття супервізії можна розглянути це визначення по-різному:

– вид спільної професійної діяльності тренера та супервізора, спрямований на забезпечення належної якості розроблення та реалізації програм тренінгів, спрямованих на розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, наставництва, запобігання професійним ризикам і професійної підтримки тренера на робочому місці;

– технологія супроводу професійної діяльності тренерів у сфері освіти (освітніх тренерів) на основі групового обговорення складних випадків із практики проведення тренінгів і пошуку альтернативних варіантів їхнього розв'язання з подальшою перевіркою ефективності запропонованих рішень на практиці з метою професійного розвитку всіх учасників і стейкхолдерів;

– циклічний процес управління змінами в діяльності освітнього тренера;

– підвищення рівня кваліфікації на основі проблемного підходу до організації навчання;

– взаємодії менеджера, супервізора та освітнього тренера, спрямованої на забезпечення належної якості реалізації програми та запобігання професійним ризикам шляхом підтримки тренерів програми [12, с. 105–106].

За С. Житвай, педагогічна супервізія є одним із унікальних методів супроводу діяльності педагога, що базується на традиції усного передавання знань. Метод спрямований на вихователів, учителів, батьків, які займаються вихованням своїх дітей, студентів, які готуються стати педагогами, одним словом, тих, хто займається педагогічною діяльністю. Успішне проходження супервізії сприяє набуттю професійної ідентичності, яка послужить системою пошуку власних професійних смислів [8].

Супервізія – це особливе втручання, і тому до супервізора пред'являються особливі вимоги: багаторічний досвід практичної діяльності, знання всіх напрямів соціально-психологічного консультування, вміння досліджувати свою автентичність, уміння вибудовувати відносини довіри, відкритості та безпеки, дотримання етичних норм і правил. Останнє є особливо важливим, тому що дотримання етичних норм не тільки підвищує професійний рівень, підтримує професійний престиж і корпоративну культуру, а й, без сумніву, сприяє формуванню позитивної громадської думки про соціальну установу [9].

С. Івашова супервізію визначає як технологію супроводу професійної діяльності тренерів у сфері освіти (освітніх тренерів) на основі групового обговорення складних випадків із практики проведення тренінгів і пошуку альтернативних варіантів їхнього розв'язання з подальшою перевіркою ефективності запропонованих рішень на практиці з метою професійного розвитку всіх учасників і стейкхолдерів [13].

Цінною, на наш погляд, є авторська позиція щодо розкриття супервізії в діяльності освітнього тренера програми професійного розвитку педагогічного персоналу, яка передбачає реалізацію наступних функцій: освітньої, ор-

ганізаційної, консалтингової, профілактичної, коригувальної, управлінської.

У науково-педагогічній літературі зустрічаємо поняття «педагогічний коучинг» і «педагогічна супервізія», які необхідно відрізнити.

Педагогічний коучинг – це ефективний феномен освітнього процесу, побудований на вмотивованій взаємодії. При цьому педагог-коуч створює спеціальні умови, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу учня (студента) з метою досягнення ним значних для нього цілей в оптимальні терміни, в окресленій освітній галузі. Використання педагогічного коучингу є одним із можливих напрямів розвитку професійної компетентності фахівців, що дає їм змогу не тільки вдосконалювати власну професійну діяльність, а й розвивати уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, формувати потребу у професійному самовдосконаленні впродовж життя, досконало вести соціальний діалог, сприяти розвитку соціального партнерства. На нашу думку, коуч акцентує увагу на майбутніх можливостях, а не на промахах і помилках того, з ким працює. Суб'єкти коучингу не отримують від коуча готові рішення і рекомендації, а приймають власні рішення. Коучинг спрямований не стільки на передавання знань і вироблення навичок, скільки на активізацію процесів самонавчання та саморозвитку. Це відбувається шляхом надання неперервної зворотного зв'язку в процесі спільного аналізу ситуацій і проблем [2, с. 45].

В. Ісаченко, використовуючи метод супервізії у соціальній роботі, аналізує основні функції супервізії: освітню, що передбачає набуття нового досвіду, інформації, інструментарію, вдосконалення навичок аналізу своєї діяльності, вміння викладати матеріал, комунікативних навичок, прийняття рішень, усвідомлення власних дій, уміння вести записи; підтримувальну – передбачає підтвердження цінності своєї справи, зменшення тягаря відповідальності, розуміння неминучості помилок, а також того, що фахівець не перебуває на самоті при вирішенні проблем; нормативно-спрямовувальну [14].

У Типовому положенні про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» супервізію визначено як інструмент професійної підтримки та професійного розвитку, комплекс заходів із навчально-методичного супроводу педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти в умовах реалізації завдань Нової української школи [29, с. 2]. Окрім завдань здійснення навчально-методичного супроводу професійної діяльності суб'єктів освітнього і управлінського процесів, підтримки процесу професійного розвитку тренерів, педагогів-тренерів, педагогічних і управлінських кадрів закладів дошкільної і загальної середньої освіти, консультування учасників освітнього процесу з актуальних питань впровадження Концепції НУШ, освітніх програм і навчальних планів, визначено і завдання щодо сприяння налагодженню партнерської взаємодії школи, влади і гро-

мад різних рівнів задля реалізації завдань НУШ, побудови демократичної моделі управління закладом. Це обумовлює актуальність визначення супервізії як складника менеджменту загальної середньої освіти. Нині в Україні затверджений професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти (наказ Мінекономіки від 17.09.2021 р. № 568-21). Для виконання визначених у ньому компетентностей керівника (директора) закладу ЗСО (стратегічного управління персоналом; забезпечення управління якістю освітньої діяльності; педагогічного, соціального та мережевого партнерства; емоційно-етичної та лідерської компетентностей), на наш погляд, саме супервізія як технологія навчально-методичного супроводу професійного розвитку і підтримки персоналу має важливе значення.

Ми розглядаємо супервізію як форму підтримки педагога, який може сфокусуватися на своїх труднощах у роботі з учнями, колегами, керівництвом, зрозуміти їх причину, можливість поділитися своїми думками, сумнівами, занепокоєнням, знайти шляхи вирішення, розділити відповідальність за ухвалення рішень із супервізором або групою. Саме супервізія може підштовхнути фахівця до пошуку нових знань, можливостей, і вмотивувати піклування про себе. За словами Г. Новосад, «важливо розуміти, що супервізія – це не перевірка чи контроль. Супервізор – це наставник і консультант, який допоможе, підтримає, навчить нового та поділиться досвідом» [28].

Принципами супервізії визначено: добровільність; гуманізм і людиноцентризм; відкритість; конфіденційність; об'єктивність; партнерська взаємодія; індивідуальний підхід; відповідальність; прогностичність; рефлексивність; розвивальний характер; надійність і валідність вимірювання результатів супервізії [7, с. 7–8; 29, с. 2–3].

Супервізором може бути фахівець із високим рівнем кваліфікації та успішним досвідом роботи, який здійснює свою діяльність із метою професійної підтримки та професійного розвитку педагогічних працівників закладів дошкільної і загальної середньої освіти, тренерів і тренерів-педагогів, сприяє налагодженню партнерства між усіма учасниками освітнього процесу в умовах реформування системи освіти в Україні, впровадження Концепції Нової української школи. Супервізор може бути запрошеним адміністрацією, педагогами закладу освіти (батьківською громадою, місцевими громадами, громадськими організаціями). Супервізорами можуть бути: тренери і тренери-педагоги Нової української школи, працівники відповідних кафедр і методичних центрів регіональних закладів ППО, інші залучені фахівці.

Метою супервізорів є професійний та особистісний розвиток педагогів. Вони, зокрема, допомагатимуть учителям долати професійні труднощі, протидіяти стресу, запобігати професійному вигоранню та зміцнювати позитивну самооцінку. Під час супервізії вчителі можуть мати консультації з таких питань: впровадження НУШ; реалізації освітніх

програм і навчальних планів, організації освітнього середовища; впровадження сучасних методик і технологій навчання; використання інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій; самоосвіти та самовдосконалення; побудови демократичної моделі управління закладом освіти. Також супервізори зможуть бути фасилітаторами та допомагатимуть налагоджувати педагогіку партнерства [28].

Ключові функції супервізора: консультативна, наставницька, функція фасилітатора (модератора). Супервізор може здійснювати супервізію одного чи кількох працівників закладу освіти.

З огляду на особливості взаємодії супервізора і супервізованого, виокремлюють такі різновиди супервізії:

а) менеджерська супервізія, за якої супервізор є безпосереднім менеджером працівника, а їхні стосунки розгортаються за схемою «керівник – підлеглий»;

б) наставницька супервізія – супервізор діє як учитель, наставник, переймаючись тим, як його підопічний опанує знання і навички;

в) навчальна (тренінгова) супервізія, особливість якої полягає в тому, що супервізований є студентом, який перебуває в організації на практиці, а супервізор зобов'язаний сприяти йому в цьому і несе певну відповідальність за результат;

г) консультаційна супервізія – супервізор не несе відповідальності за супервізованого і його роботу, добровільно пропонуючи свої послуги консультанта. Найпоширенішою є менеджерська супервізія, і тому роль супервізора часто ототожнюють з ролями керівника [26, с. 158].

С. Грищенко, розкриваючи проблему формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді, зазначає, що:

1. Процес формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді діє впродовж всієї професійної діяльності супервізора-практика та передбачає фахове зростання, досягнення й удосконалення професійної майстерності.

2. Динаміка професійного зростання відбувається у процесі інтеграції теорії й практики супервізійної діяльності.

3. Процес формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді має такі етапи: супервізований – супервізор-початківець – супервізор-практик – супервізор-майстер-професіонал.

4. Важливою в цьому процесі є потреба в саморозвитку, самодійсненні, професійному зростанні [6, с. 231].

Цю динаміку, на наш погляд, можна брати за основу для розуміння процесу інтеграції теорії і практики на шляху професійного зростання фахівця та його неперервної професійної підготовки до супервізійної діяльності за такими етапами: супервізований – супервізор-початківець – супервізор-практик – супервізор-майстер-професіонал.

Проаналізувавши наукові доробки зарубіжних і вітчизняних фахівців, нормативні документи загальної серед-

ньої освіти України, вважаємо, що запровадження програми підготовки супервізорів для здійснення супервізії та програми проведення супервізії відповідно до Концепції «Нова українська школа» на державному рівні є важливим напрямом розвитку успішних практик менеджменту освіти та неперервного професійного розвитку працівників загальної середньої освіти.

Розглядаючи технологію як змістову техніку впровадження певної діяльності, сукупність методів і прийомів для досягнення бажаного результату, «результат науково-технічної діяльності, сукупність систематизованих наукових знань, технічних, організаційних та інших рішень про перелік, строк, порядок і послідовність виконання операцій, процесу виробництва та/або реалізації та зберігання продукції, надання послуг» [22], вважаємо за можливе розглядати супервізію як технологію післядипломної освіти педагогічних працівників (складника освіти дорослих), яка забезпечує набуття нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду.

Механізм реалізації технології забезпечується формами, методами, прийомами та засобами здійснення діяльності. Один цикл супервізії, який може проводитися в індивідуальній чи груповій формі, включає такі етапи: аналіз результатів самооцінювання педагогічного працівника; ознайомлення з його пріоритетами щодо напрямів його власного професійного розвитку; спостереження за діяльністю педагогічного працівника; проведення індивідуальної бесіди (діалогу); створення плану власного професійного розвитку (за індивідуальною формою супервізії); обговорення успішних практик і труднощів у професійній діяльності (за груповою формою проведення супервізії).

Методи проведення супервізії класифіковано за групами:

- за джерелом інформації – словесні (індивідуальна бесіда (бесіда з осмислення, бесіда з планування), діалог, дискусія, інтерактивна лекція, семінар, пояснення, аналіз педагогічної ситуації), наочні (спостереження, самоспостереження, демонстрація, презентація із застосування комп'ютерних технологій), практичні (інтерактивні вправи, тренінги, ділові ігри, ігри-стратегії, моделювання);

- за логікою передавання та сприймання навчальної інформації – індуктивні, дедуктивні, аналітичні, синтетичні;

- за ступенем самостійності мислення – репродуктивні, пошукові, дослідницькі [7].

Розкриємо авторський досвід щодо застосування супервізії як технології післядипломної освіти педагогів. У 2011 році у межах Консорціуму закладів післядипломної педагогічної освіти за ініціатииви Університету менеджменту освіти була створена Всеукраїнська школа новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти (ВШН). Функціонування такої форми психолого-педагогічного та методичного супроводу

професійного розвитку працівників освіти здійснюється за принципами гуманізму і людиноцентризму, відкритості, добровільності, партнерства і кооперації, рефлексивності та розвивального характеру. За ідеї одного з координаторів ВШН Н. Білик було втілено у життя ідею створення регіональних і зональних шкіл новаторства. Розкриваючи теоретичні і методичні засади управління адаптивно-педагогічним проектуванням регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників, нами реалізовано модульно-персоналогічний підхід, який дає змогу змінювати напрям розвитку творчого потенціалу особистості вчителя від соціальної технології до персоналтехнології, від об'єкта технологічного впливу до його суб'єкта; забезпечити органічний зв'язок теорії та практики, наукової та методичної підготовки слухачів; активну позицію слухачів в освітньому процесі; єдність навчальної підготовки і підвищення загальної культури слухачів; відповідність планування освітньому процесу до логіки науки, яка вивчається, дозволила вийти на розвиток творчого потенціалу конкретного вчителя та на творче мислення всього педагогічного колективу [3, с. 27].

У 2012 р. було створено Полтавську регіональну школу новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти «Впровадження технологій новаторської діяльності в контексті розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у післядипломній освіті» (РШН) та 11 зональних шкіл новаторства Полтавщини, до складу яких увійшло 193 особи (науковці, представники відділів освіти райдержадміністрацій, завідувачі РМК, методисти, директори шкіл, практичні психологи та ін.) (керівник – професор кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. Остроградського Н. Білик) [20].

Новий етап діяльності ВШН, регіональних і зональних шкіл новаторства розпочався з пропозиції членів науково-методичної ради Університету менеджменту освіти у січні 2017 р., на якому було розглянуто питання «Основні напрями розвитку регіональних освітніх систем підвищення кваліфікації педагогічних працівників» та запропоновано створити Координаційний центр розвитку шкіл новаторства, положення про який обговорений на Інтернет-форумі XI Всеукраїнської школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти «Формування стратегії розвитку шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників в умовах розбудови Нової української школи». Розвиток шкіл новаторства обговорювався на Всеукраїнському круглому столі координаторів регіональних шкіл новаторства «Розвиток шкіл новаторства України в умовах імплементації Закону України «Про освіту», Шостий методичний студії Полтавської регіональної школи новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників післядипломної освіти «Управління опорною школою: проб-

леми і перспективи» (20 червня 2017 р.), круглому столі «Професійний розвиток сучасного освітнього менеджера в умовах післядипломної педагогічної освіти: виклики, новації, досвід (презентація лабораторії УВУПО та Координаційного центру розвитку шкіл новаторства)», який проходив у межах Десятої міжнародної виставки «Інноватика в сучасній освіті» (25 жовтня 2018 р.) тощо. Координаційний центр є структурним підрозділом науково-дослідної лабораторії методології та практики професійного розвитку сучасного освітнього менеджера Українського відкритого університету післядипломної освіти, яка функціонує на громадських засадах [17].

Структура процесу супервізії в діяльності Школи новаторства складається з чотирьох етапів:

- діагностичний – визначення проблеми, з якою зіткнувся супервізований, виявлення шляхів її вирішення та підбір методів;
- проєктувальний – розроблення індивідуального плану супервізорського супроводу, а також необхідних навчально-методичних засобів супроводу;
- практичний – спостереження, контроль і корекція діяльності супервізованого;
- рефлексивний – оцінка досягнень й узагальнення отриманого досвіду.

При проведенні обласного фестивалю «Золотий фонд уроків Полтавщини», Школи молодого вчителя Полтавщини, фестивалю «Відеокаст педагога-новатора Полтавщини», методичних студій Полтавської РШН застосовуються від 1 до 3 циклів супервізії за тими складниками, що закріплені нині у нормативних документах. Роль супервізорів у РШН виконують досвідчені фахівці закладу післядипломної педагогічної та загальної середньої освіти. Супервізори допомагають супервізованому (педагогу і керівнику закладу загальної середньої освіти) чітко визначити мету, пріоритети роботи; бачити всі аспекти проблеми та власну роль в її розв'язанні; керувати власними почуттями щодо конкретних ситуацій; формувати позитивне ставлення до своєї роботи, брати на себе відповідальність за її результати. У такій взаємодії реалізуються також такі важливі завдання супервізора: розвиток професійної автономії, незалежності супервізованого, стабілізація його думок і почуттів щодо професійної діяльності, формування моделі аналізу і компетентного розв'язання проблем у взаємодії з клієнтами.

Узагальнюючи результати наукового пошуку, І. Іванюк робить висновок про те, що використання супервізії у професійній діяльності вчителів дають змогу ефективно запобігати їхньому емоційному і професійному вигоранню [11].

Це питання потребує особливої уваги при розробленні програм супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа». У запропонованій МОН Україні програмі супервізії серед очікуваних результатів визнається підвищення мотивації щодо вдосконалення професійної ді-

яльності, самоосвіти та зменшення стресу, зміцнення позитивної самооцінки та професійної самоідентифікації [7].

Погоджуємося з К. Маслач, М. Лейтер, які визначають професійне вигорання як синдром фізичного та емоційного виснаження, яке має такі складники: розвиток негативної самооцінки, пасивне ставлення до роботи, втрата розуміння й співчуття. На думку вченої, професійне вигорання – це не втрата творчого потенціалу, а емоційне виснаження, що виникає на тлі стресу у процесі міжособистісного спілкування [31, с. 107].

За висновками дослідниці Н. Кривоконь, яка проаналізувала підходи зарубіжних і вітчизняних науковців щодо сутності поняття «наснаження» («empowerment»/емпаурмент), слово «наснажувати» тлумачиться як «запалювати, надихати, спонукати, кликати, насичувати, наповнювати (силою), заряджати», наснаження означає збільшення можливостей людини чи групи здійснювати цілеспрямований вибір і втілювати свій вибір у бажані дії та результати», а саме наснажені особи спроможні досягати ефективних змін і мобілізувати різні види ресурсів [16].

Інтерпретуючи думки зазначеної авторки, в освіті можна теж розглядати ефект наснаження як результат узаємодії в супервізії, завдяки чому відбувається посилення позиції клієнта, усвідомлення їм проблематики та трансформація потреби вирішити проблему в усвідомлене бажання подолати труднощі та набути нового позитивного досвіду. Наснажувати клієнта з боку супервізора означає так впливати на нього, щоб відбулися зміни в емоційній, когнітивній і поведінковій сферах особистості. Зокрема, наприклад, на рівні емоцій у клієнта повинні з'явитися відчуття впевненості у своїх силах, насиченість енергією, певне піднесення, натхнення. На когнітивному рівні, має відбутися переоцінка можливостей, сформуватися позитивне, конвергентне мислення, розкритися потенціал, проявитись аналітичні здібності тощо. Поведінкова сфера особистості має характеризуватися активністю, прагненням реалізації планів і конкретними діями, налагодженням узаємодії з іншими, побудовою нових стосунків, пошуком однодумців та ін. [там само].

Досвід діяльності шкіл новаторства на всеукраїнському, регіональному та зональному рівнях (їх кількість у 2021 році складає понад 23) засвідчує підвищення рівня наснаження у керівних і педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

Отже, педагогічне супервізорство у школі новаторства можна схарактеризувати орієнтацією на неперервний професійний розвиток у системі освіти дорослих усіх учасників,

- діалогічною взаємодією і межсуб'єктною рівністю в діалозі;
- розумінням і включенням усіх сторін у поле рефлексії;
- побудовою міжособистісних узаємин, які базуються на гуманних цінностях і предметному відношенні до справи.

Висновки з проведеного дослідження. На основі аналізу наукових і нормативних джерел педагогічне супервізорство можна розглядати як діалогічний педагогічний процес, заснований на міжсуб'єктній рівності в діалозі, конструктивних узаєминах між супервізором і супервізованим, що базуються на цінностях гуманізму, засадах людиноцентризму і розумінні один одного з метою спільного вироблення унікального знання в конкретній педагогічній ситуації, особистісно-професійного розвитку обох сторін.

Отже, запровадження програм супервізії в діяльності закладів освіти сприятиме інноваційному розвитку соціально-педагогічних систем, професійному розвитку педагогічних працівників, підвищенню конкурентоспроможності закладів освіти. Це досить складний вид діяльності, який висуває перед учасниками процесу супервізії досить високі вимоги, тому перед широким упровадженням у практику необхідне глибоке осмислення його ролі і змісту в контексті освіти дорослих. Отже, в умовах реформування освіти в Україні та відповідно до Концепції Нової української школи така процедура професійної педагогічної підтримки допоможе вдало реалізувати поставлені цілі та налаштуватися на позитивну самооцінку й подальший перспективний план саморозвитку педагогічних працівників.

Перспективи подальших наукових розвідок. Як зазначають фахівці, тема наставництва не нова для України, але це поки не працює повномасштабно. Одним із поштовхів до розвитку наставництва може стати норма новоухваленого Закону України «Про повну загальну середню освіту» про педагогічну інтернатуру для вчителів [18]. Нині набуває актуальності тема менторства в освіті, що потребує організації дослідницької діяльності. Незважаючи на велику кількість наукових доробок щодо мотивації працівників до неперервного професійного розвитку, актуальним також є систематизація підходів з цього напрямку розвитку освіти саме за рівнями освіти, дослідження технологічних аспектів у роботі менеджерів освіти.

Список використаних джерел

1. Архипова С., Гайдук Н., Ставкова С. Теорія і практика неперервної професійної підготовки соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді: монографія. Черкаси: ЧНУ, 2019. 373 с.
2. Білик Н. І., Любченко Н. В. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку вчителя в системі підвищення кваліфікації. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фах. журн. 2020. № 5 (194). С. 41–46. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5\(194\)-41-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5(194)-41-46) URL: <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/215279>
3. Білик Н. І. Модульно-персоналогічний підхід до навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2004. № 6. С. 20–27.
4. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / [пер. з англ. Т. Семігіної]. Київ: Пульсари, 2013. 240 с.
5. Воронина Л. В., Моисеева Л. В. Супервізія як ведучий метод научного менеджмента в підготовці аспірантів. *Педагогическое образование в России*. 2014. № 12. С. 36–40.
6. Грищенко С. Формування професійної майстерності у сфері супервізії в Канаді. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 28, т. 1. С. 228–232.
7. Деякі питання організації та проведення супервізії. Наказ МОНУ № 1313 від 18 жовтня 2019 р. URL: <https://imzo.gov.ua/2019/10/21/nakaz-mon-vid-18-10-2019-1313-deiaki-pytannia-orhanizatsii-ta-provedennia-supervizii/>
8. Житвай С. А. Супервізія як метод супроводження діяльності педагогов. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*: сб.

- ст. по материалам LXV Мєдунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2016. № 6 (63). С. 52–58. URL: <https://sibac.info/conf/pedagog/lxv/57034>.
9. Жуков А. С. Підготовка професійних супервізорів. *Association of supervisors and consultants*. URL: <http://www.supervis.com/content/1779286024-publikacii-o-superviziia>.
 10. Запорожцева Ю. С. Стратегія супервізії (наставництва) як підтримка професійного розвитку сучасного педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69, т. 1. С. 70–73.
 11. Іванюк І. Супервізія та інтервізія в школі: дієві засоби від професійного вгорання вчителів. *Сучасна школа України*. 2018. № 10. С. 40–44.
 12. Івашнова С. В. Супервізія в діяльності освітнього тренера. *Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 96–107.
 13. Івашова С. Супервізія як технологія професійного розвитку: результати наукової розвідки. URL: <https://sivashnova.blogspot.com/2019/02/blog-post.html>.
 14. Ісаченко В. Теоретико-методичні основи використання методу супервізії у закладах соціальної сфери. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2019. Вип. 2. С. 71–75.
 15. Корнюшина Р. В. Зарубежный опыт социальной работы. Владивосток : Изд-во Дальневосточного университета, 2004. 85 с.
 16. Кривоконь Н. І. Поняття наснаження в аспекті психології соціальної роботи. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2011. URL: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=VFr6bFUAAA&hl=en>
 17. Любченко Н. В. Формування стратегії розвитку шкіл новаторства керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі кластерного підходу. *Регіональна освітня система підвищення кваліфікації як фактор розвитку професіоналізму педагогічних працівників: теорія, практика та виклики часу* : електрон. зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. / за наук. ред. д-ра пед. наук Н. І. Білик. Полтава : ПОІППО, 2018. URL: http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozidily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/tezi_23.11.2018.pdf.
 18. Наставництво й менторство для вчителів. Як це працює у Фінляндії. URL: <https://nus.org.ua/articles/nastavnytstvo-j-mentorstvo-dlya-vchyteliv-yak-tse-pratsiuje-u-finlyandiiv/>.
 19. Олексін Ю. П., Якубовська С. С. Педагогічна супервізія як елемент індивідуалізації дуального навчання. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1 (56.1). С. 102–104.
 20. Полтавська регіональна школа керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників. URL: <https://sites.google.com/site/novpoltava/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0?authuser=0>
 21. Пономаренко М. А. Педагогическое супервизорство: генезис понятия и сущность. *Письма в Эмиссия*. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters). 2012. № 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm>.
 22. Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій: Закон України. *Відомості Верховної Ради України*. 2006. № 45. С. 434. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/143-16#Text>.
 23. Про освіту: Закон України. *Відомості Верховної Ради*. 2017. № 38–39. С. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
 24. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?find=1&text>
 25. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/988-2016-p>
 26. Слозанська Г. Супервізія в соціальній роботі: основні підходи та принципи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 155–159. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_58.
 27. Ставкова С. Г. Неперервна професійна підготовка соціальних працівників до супервізійної діяльності в Канаді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. ун-т «Львів. Політехніка». Львів, 2018. 20 с.
 28. Супервізори допомагатимуть педагогам НУШ втілювати ідеї та не вигорати. URL: <https://nus.org.ua/news/supervizory-dopomagatymut-pedagogam-nush-vtilyuvaty-ideyi-ta-ne-vygoraty/>.
 29. Типове положення про проведення супервізії впровадження Концепції «Нова українська школа» / уклад.: Н. І. Клокар, О. В. Нікулочкіна. Київ, 2018. 6 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2018/12/SUPERVIZIYA-POLOZHENN-2.pdf>.
 30. Шендеровський К. С. Тактичний менеджмент соціальної служби : посіб. для керівників соціальних служб. Київ, 2011. 222 с.
 31. Maslach C., Leiter M. Understanding the burnout experience recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*. 2016. № 15 (2). P. 103–111.
- [Pedagogical coaching as a technology for professional development of a teacher in the system of advanced training]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 5 (194), 41-46. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5\(194\)-41-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5(194)-41-46). Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/215279>
3. Bilyk, N. I. (2004). Modulno-personolohichni pidkhdid do navchalnoho protsesu v systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Modular-personnological approach to educational process in the system of postgraduate pedagogical education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 6, 20-27 [in Ukrainian].
 4. Braun, A., & Bourn, A. (2013). *Supervisor u sotsialnii roboti: Superviziia dohliadu v hromadi, dennykh ta stacionarnykh ustanovakh [Supervisor in Social Work: Supervisions of Care in the Community, Day and Stationary Institutions]*. Kyiv: Pulsary [in Ukrainian].
 5. Voronina, L. V., & Moiseeva, L. V. (2014). Superviziia kak vedushchii metod nauchnogo menedzhmenta v podgotovke aspirantov [Supervision as a leading method of scientific management in the preparation of graduate students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical education in Russia]*, 12, 36-40 [in Russian].
 6. Hryshchenko, S. (2020). Formuvannia profesiinoi maisternosti u sferi supervizii v Kanadi [Formation of professional skill in the field of superbia in Canada]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Actual issues of humanitarian sciences]*, 28, 1, 228-232 [in Ukrainian].
 7. *Deiaki pytannia orhanizatsii ta provedennia supervizii [Some organizations and supervision issues]*. Nakaz MONU № 1313 vid 18 zhovtnia 2019 r. Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/10/NMO-1313.pdf> [in Ukrainian].
 8. Zhitvai, S. A. (2016). Superviziia kak metod soprovozhdeniia deiatelnosti pedagogov [Supervision as a method of supporting the activities of teachers]. In *Lichnost, semia i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii [Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology]*: sb. st. po materialam LXV Mezhd. nauch.-prakt. konf. (No 6 (63), pp. 52-58). Novosibirsk: SibAK. Retrieved from <https://sibac.info/conf/pedagog/lxv/57034> [in Russian].
 9. Zhukov, A. S. Pidhotovka profesiinykh supervizoriv [Preparation of professional supervisors]. *Association of supervisors and consultants*. Retrieved from <http://www.supervis.com/content/1779286024-publikacii-o-superviziia> [in Ukrainian].
 10. Zaporozhtseva, Yu. S. (2020). Stratehiia supervizii (nastavnytstva) yak pidtrymka profesiinoho rozvytku suchasnoho pedahoha [Supervision strategy (mentoring) as supporting professional development of a modern teacher]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of forming a creative personality in higher and secondary schools]*, 69, 1, 70-73 [in Ukrainian].
 11. Ivaniuk, I. (2018). Superviziia ta interviziia v shkoli: diievi zasoby vid profesiinoho vyhorannia vchyteliv [Supervisions and Intervisions at School: Effective means of professional burnout of teachers]. *Suchasna shkola Ukrainy [Modern School of Ukraine]*, 10, 40-44 [in Ukrainian].
 12. Ivashnova, S. V. (2018). Superviziia v dialnosti osvitnoho trenera [Supervision in an educational coach activity]. *Psykholoho-pedahohichni nauky [Psychological and pedagogical sciences]*, 3, 96-107 [in Ukrainian].
 13. Ivashova, S. *Superviziia yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku: rezultaty naukovoї rozvidky [Supervisions as professional development technology: Results of scientific intelligence]*. Retrieved from <https://sivashnova.blogspot.com/2019/02/blog-post.html> [in Ukrainian].
 14. Isachenko, V. (2019). Teoretyko-metodychni osnovy vykorystannia metodu supervizii u zakladakh sotsialnoi sfery [Theoretical and methodological bases of use of supervision method in social institutions]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita [Social Work and Social Education]*, 2, 71-75 [in Ukrainian].
 15. Kornishina, R. V. (2004). *Zarubezhnyi opyt sotcialnoi raboty [Foreign social experience]*. Vladivostok: Izd-vo Dalnevostochnoho universiteta [in Russian].
 16. Kryvokon, N. I. (2011). Poniattia nasnazhennia v aspekti psykholohii sotsialnoi roboty [The concept of inspiration in the aspect of psychology of social work]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii [Problems of general and pedagogical psychology]*: zb. nauk. pr. In-tu psykholohii imeni H. S. Kostiuksa NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://scholar.google.com.ua/citations?user=VFr6bFUAAA&hl=en> [in Ukrainian].
 17. Liubchenko, N. V. (2018). Formuvannia stratehii rozvytku shkil novatorstva kerivnykh, naukovo-pedahohichnykh i pedahohichnykh pratsivnykiv na osnovi klasterneho pidkhodu [Formation of strategy of development of schools of innovation of leading, scientific and pedagogical workers on the basis of the cluster approach]. In N. I. Bilyk (Ed.), *Rehionalna osvitnia sistema pidvyshchennia kvalifikatsii yak faktor rozvytku profesionalizmu pedahohichnykh pratsivnykiv: teoriia, praktyka ta vykyky chasu [Regional educational system of professional development as a factor in the development of professionalism of teachers: theory, practice and challenges of time]*: elektron. zb. nauk. prats za materialamy Vseukr. nauk.-prakt. onlain-konf. Poltava: POIIPPO. Retrieved from http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozidily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/tezi_23.11.2018.pdf [in Ukrainian].
 18. *Nastavnytstvo y mentorstvo dlia vchyteliv. Yak tse pratsiuje u Finliandii [Mentoring and mentoring for teachers. How it works in Finland]*. Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/nastavnytstvo-j-mentorstvo-dlya-vchyteliv-yak-tse-pratsiuje-u-finlyandiiv/>.

References

1. Arkhypova, S., Haiduk, N., & Stavkova, S. (2019). *Teoriia i praktyka nepererвної profesiinoi pidhotovky sotsialnykh pratsivnykiv do superviziinoi dialnosti v Kanadi [The theory and practice of continuous professional training of social workers to supervision activities in Canada]*: monohrafiia. Cherkasy: ChNU [in Ukrainian].
2. Bilyk, N. I., & Liubchenko, N. V. (2020). Pedahohichnyi kouchynh yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku vchytelia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii

- org.ua/articles/nastavnytstvo-j-mentorstvo-dlya-vchyteliv-yak-tse-pratsyuye-u-finlyandiyi/ [in Ukrainian].
19. Oleksin, Yu. P., & Yakubovska, S. S. (2018). Pedagogichna superviziia yak element individualizatsii dualnogo navchannia [Pedagogical supervision as an element of individualization of dual learning]. *Molodyi vchenyi [Young scientist]*, 4.1 (56.1), 102-104 [in Ukrainian].
 20. *Poltavska rehionalna shkola kerivnykh, nauково-pedahohichnykh i pedahohichnykh pratsivnykiv [Poltava regional school of managerial, scientific-pedagogical and pedagogical workers]*. URL: <https://sites.google.com/site/novpoltava/%D0%B3%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B0?autouser=0>
 21. Ponomarenko, M. A. (2012). Pedagogicheskoe supervizorstvo: genezis poniatia i sushchnost [Pedagogical supervision: the genesis of the concept and essence]. *Pisma v Emissiia. Offlain [The Emissia. Offline Letters]*, 8. Retrieved from <http://www.emissia.org/offline/2012/1839.htm> [in Russian].
 22. Pro derzhavne rehuliuвання diialnosti u sferi transferu tekhnolohii [About the state regulation of activity in the field of technology transfer]: Zakon Ukrainy. (2006). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 45, 434. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/143-16#Text> [in Ukrainian].
 23. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrainy. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 38-39, 380. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
 24. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [About full general secondary education]: Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20?find=1&text> [in Ukrainian].
 25. Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [About approval of the Concept of implementation of the state policy in the field of reforming of general secondary education "New Ukrainian school" for the period till 2029]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 r. № 988-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/988-2016-r> [in Ukrainian].
 26. Slozanska, H. (2014). Superviziia v sotsialnii roboti: osnovni pidkhody ta pryntsyipy [Supervisions in social work: basic approaches and principles]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota [Scientific Bulletin of the Uzhgorod National University. Series: Pedagogy. Social work.]*, 30, 155-159. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2014_30_58 [in Ukrainian].
 27. Stavkova, S. H. (2018). *Neperervna profesiina pidhotovka sotsialnykh pratsivnykiv do superviziinoi diialnosti v Kanadi [Continuous professional training of social workers to supervision activities in Canada]*. (Extended abstract of PhD diss.). Lviv [in Ukrainian].
 28. *Supervizory dopomahatymut pedahoham NUSH vtilyuvaty idei ta ne vyhoraty [Supervisors will help teachers to embody ideas and not burn]*. Retrieved from <https://nus.org.ua/news/supervizory-dopomagatymut-pedahogam-nush-vtilyuvaty-ideyi-ta-ne-vygoraty/> [in Ukrainian]
 29. Klokar, N. I., & Nikulochkina, O. V. (Comps.). (2018). *Typove polozhennia pro provedennia supervizii vprovadzhenia Kontseptsii «Nova ukrainska shkola» [Typical provision on the supervision of the introduction of the concept "New Ukrainian School"]*. Kyiv [in Ukrainian].
 30. Shenderovskiy, K. S. (2011). *Taktychnyi menedzhment sotsialnoi sluzhby [Tactical social service management]: posib. dlia kerivnykiv sotsialnykh sluzhzb*. Kyiv [in Ukrainian].
 31. Maslach, C., & Leiter, M. (2016). Understanding the burnout experience recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15 (2), 103-111.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 01.10.2021



РОЗБУДОВА ПАРАДИГМИ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: КОНФЛІКТОГЕННИЙ АСПЕКТ

- A** Автори порушують одну із важливих проблем сучасного суспільства, у тому числі й освітнього простору – виникнення певних конфліктів, спричинених трансформаційними змінами у глобалізованому світі – політичних і міжособистісних. Вони відмічають, що з'ясування сутності конфлікту в усіх його проявах уможливорює визначення специфічних підходів подолання труднощів на шляху розбудови сучасної парадигми існування людства, а також певних суспільних й освітніх просторів держав у цілому, України – зокрема. Представлено певні результати аналітичного вивчення існуючих публікацій і досліджень, що, на думку авторів, треба врахувати при роботі з конфліктами для виявів не тільки негативних, а й позитивних їх сторін. Це має забезпечити адекватні й адаптивні процеси розвитку країни в часи суспільних і освітніх трансформацій, сприяти розробленню ефективних механізмів урегулювання конфліктних ситуацій задля подолання як особистісних, так і колективних стресів, що виникають на цьому фоні.

Стаття має інформаційно-аналітичний контекст. Автори наводять приклад світоглядно-ціннісного конфлікту перехідного періоду на щаблі першої трансформаційної хвилі становлення нового українського суспільства та розбудови нової парадигми вітчизняної освіти в часи глобальних світових змін постіндустріального простору.

На меті дослідження є розкриття сутності конфлікту та його позитивного впливу на розвиток сучасної парадигми вітчизняної освіти у руслі її модернізації та реформування, а також безпосередньо трансформації особистості в суспільстві загалом і в освітньому просторі зокрема, які є наслідком конфліктів – міжособистісних, соціальних, політичних.

Ключові слова: парадигма сучасної освіти; суспільні трансформації; освітні трансформації; соціальні конфлікти; політичні конфлікти; міжособистісні конфлікти; особистісні трансформації

- S** *Rostoka Marina, Cherevychnyi Hennadii. Розбудова парадигми освіти у контексті сучасних трансформацій: конфліктогенний аспект.*

The authors raise one of the important problems of modern society, including the educational space – the emergence of certain conflicts caused by transformational changes in a globalized world – political, social and interpersonal.

They note that clarifying the essence of the conflict in all its manifestations makes it possible to identify specific approaches to overcome difficulties in building a modern paradigm of human existence, as well as certain social and educational spaces of states in general, Ukraine in particular. The article presents certain results of analytical study of existing publications and research, which, according to the authors, should be taken into account when working with conflicts to identify not only negative but also positive aspects. It should ensure adequate and adaptive processes of the country's development in times of social and educational transformations, promote the development of effective mechanisms for resolving conflict situations to overcome both personal and collective stresses that arise against this background.

The article has an information-analytical context. The authors give an example of worldview-value conflict of the transition period at the stage of the first transformational wave of formation of a new Ukrainian society and development of a new paradigm of national education in times of global changes in the post-industrial space.

The current study reveals the essence of the conflict and its positive impact on the development of the modern paradigm of national education in line with its modernization and reform, as well as the direct transformation of the individual in society in general and in education, in particular

Key words: paradigm of modern education; public transformations; educational transformations; social conflicts; political conflicts; interpersonal conflicts; personal transformation

Ростока Марина Львівна, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти, Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського, Україна

Rostoka Marina, PhD of Pedagogical, in Education, Senior Researcher in the Department of Scientific Information and Analytical Support of Education, V. O. Sukhomlinskyi State Scientific and Pedagogical Library of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: marilvross@gmail.com

Черевичний Геннадій Семенович, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри новітньої історії України, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна

Cherevychnyi Hennadii, Ph.D of Historical, in Education, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Modern History Associate Professor, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

E-mail: gsherevichnyj@gmail.com

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. З точки зору практики трансформації системи освіти, спрямуванням її до сучасної парадигми розвитку, видається корисним досвід України кінця ХХ – початку ХХІ століття. Саме в цей час відбувалася перша трансформаційна хвиля в межах перехідного суспільства, яке намагалося провести модернізацію власної країни. У цей же час здійснюється й процес адаптації освітньої системи щодо національної ідентичності. Це відобразилось у новій хвилі українізації в ХХ ст. У цей період упровадження української мови в освітній процес закладів освіти зіштовхнулося, як і в минулому, з недостатнім наявним базисом для її втілення в життя: складнощами наукової термінології, відсутністю як такого масиву необхідної навчальної літератури, підготовлених відповідним чином педагогів.

Світоглядно-ціннісний конфлікт перехідного періоду цієї першої трансформаційної хвилі мав свої прояви й у зіткненні інтересів нової української буржуазії та інтелігенції, з її роллю відповідного типу в суспільстві: формульована (створення правової держави) та правозахисна (соціальний захист громадян від держави і бізнесу) функції, морально-виховна та інтеграційна; розвивальна (розвиток громадянської ідентичності, міжособистісні комунікації, освітні інновації). Власне це й стало причиною на той час девальвації місця і значення представників освітянських кіл у суспільному житті, девальвації їхнього матеріального становища [18, с. 89].

Отже, виміром соціально-психологічної адаптації викладачів закладів вищої освіти на початку ХХІ ст. в Україні співвідносно процесу трансформації системи освіти, виявом параметрів конфліктності в академічному середовищі, пов'язаному із цим, слугувало комплексне соціологічне дослідження, проведене у 2001 році. На поверхню вийшли основні питання щодо вивчення конфліктології та визначення в цьому векторі сучасних ознак взаємопов'язаних стадій виникнення конфлікту як у політичному, соціальному, зокрема, освітньому, так і їх провокування на міжособистісному вимірі, який, у свою чергу і на нашу думку, є визначальним фактором майже всіх існуючих конфліктів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій показав, що проблемі конфліктів у всіх сферах людської діяльності присвячено чимало праць учених і практиків. Відтак, міжособистісним конфліктам і джерелам їх появи, а також встановленню векторів їхнього розв'язання, присвячено праці таких дослідників, як: Д. Бернард, М. Дойч, Г. Зіммель, Р. Кілмен, Л. Коузер, Р. Мак, Т. Парсонс, Л. Понді, А. Рапопорт, К. Томас, З. Фрейд, К. Хорні. Деталізовано підійшли до вивчення конфліктів Н. Гришина, К. Левін, М. Дейч, Дж. Картрайт, Р. Ліпіт, О. Руденко та ін. Значний внесок зроблено В. Василюком, О. Калмиковою, Л. Ланге, О. Леонтьєвим та ін. Термінополе «політичний конфлікт» у теорії конфліктології є предметом вивчення таких дослідників, як: В. Парето, Е. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Дарендорфа та ін. Основоположниками теорії політичного конфлікту вважають

К. Маркса і А. Токвіля, які відзначали неминучість солідарності всередині соціальних асоціацій, союзів і конфліктів між ними. Втім, «перший автор розглядав конфлікт і консенсус як альтернативи, абсолютизуючи при цьому роль політичного конфлікту, а другий – висунув ідею про те, що демократія включає баланс між силами конфлікту й консенсусу, спираючись на політику соціального партнерства» [1].

У межах наукового дослідження «Бібліографічний та аналітичний супровід діяльності Національної академії педагогічних наук України щодо науково-методичного забезпечення модернізації та реформування освіти», що проводять науковці відділу наукового інформаційно-аналітичного супроводу освіти Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського, було встановлено, що вчені НАПН України приділяють також значну увагу психології конфлікту (В. Орлов, О. Отич, О. Фурса та ін.).

Формулювання цілей статті: з'ясувати взаємозалежності трансформаційних змін як у суспільстві, так і в освітньому середовищі, спричинених конфліктами та їх впливу на становлення особистості (особистісні трансформації) в суспільстві змін, проаналізувати відповідну джерельну базу та наведення певних інформаційно-аналітичних даних.

Викладення основного матеріалу дослідження. Звісно, що важливим кроком у вивченні конфліктології, зокрема, освітньої конфліктології, є проблематика розуміння покладених в основу її понять.

Тому, перш ніж визначати особливості будь-якого явища, спробуємо з'ясувати дефініції, що його характеризують та чинники, що їх зумовлюють у період сучасних суспільних й освітніх трансформацій.

Контент-аналіз науково-педагогічних, інформаційно-довідкових, термінологічних та інших джерел дає змогу уявити картину існуючих поглядів, узагальнити й навести власні заключення у певному ключі пізнання. Важливо акцентувати увагу на тому, що всі конфлікти вивчаються для їх розв'язку за певною програмою дослідження: опис конфліктної ситуації; з'ясування учасників конфлікту, суб'єктів конфлікту; визначення об'єкту і предмету конфлікту; встановлення сутності інциденту і типу конфлікту; охарактеризованість типологізації й розкриття причини конфлікту (основні, що спровокували початок конфлікту, поверхневі причини, амбіції учасників під час конфлікту; глибинні – конфлікт чийх-то особистих інтересів; пропозиція методу вирішення конфлікту; визначення можливих загроз, що впливатимуть на результат розв'язування. Звичайно, експерти надають і висновок-заклучення щодо прогнозів постконфліктного періоду. Звідси структурно-семантичне представлення категорії «конфлікт» є логічним і зрозумілим і відтворюється у конструкті «преамбула конфлікту ↔ розвиток конфлікту ↔ розв'язання конфлікту».

З'ясування структурно-семантичних зв'язків базового поняття «конфлікт» у нашому дослідженні уможливлуватиме визначення особливостей розвитку та розв'язання будь-яких конфліктів.

Зазначимо, що конфлікт сягає корінням до історії розвитку людських взаємин. Мінливість конфлікту проявляється в різних соціальних системах, демонструючи на практиці важливість превентивних заходів. Необхідність осмислення механізмів конфліктного регулювання викликана перманентним характером розбіжностей, що зневажають кордону соціальної злагоди [13].

Наприклад, О. Руденко наголошує на тому, що «сучасне суспільство ставить людство перед вибором: воно стане або століттям конфліктології, або воно стане останнім століттям в історії людства». Автор зазначає, що «конфлікти у в ХХ ст. стають основною причиною загибелі людей» (як ми бачимо й на початку ХХІ ст.): «дві світові війни, понад 200 великомасштабних війн, локальні військові конфлікти, збройна боротьба за владу, вбивства, самовбивства – усі ці види конфліктів, за найприблизнішою оцінкою, забрали до 300 млн людських життів». Сумно, але й продовжують забирати кожного дня. Авторка також говорить про те, що й «конфлікти в організаціях нерідко справляють вплив на якість діяльності» їх колективів, а також «злагода в сім'ї та згода із самим собою виступають важливою умовою щасливого життя кожної людини» [16].

На нашу думку, нині конфлікт має стати певною технологією подолання існуючих перешкод конфліктуючих сторін із застосуванням ними здорової агресії [20] конфліктуючих сторін.

Основними видами конфліктів прийнято вважати політичні і міжособистісні, що тісно взаємопов'язані й слугують підґрунтям, на нашу думку, всіх виникаючих, у тому числі й на соціальному (соціально-психологічному) рівні інших конфліктів. Спробуємо з'ясувати сутність політичного і міжособистісного конфлікту та знайти певний перетин їх виникнення та розв'язку.

По-перше «політичний конфлікт – це протистояння різних соціально-політичних сил, суб'єктів політики в їхньому прагненні реалізувати свої інтереси і цілі, пов'язані, насамперед, із боротьбою за здобуття влади, її перерозподіл, зміну свого політичного статусу, а також з політичними перспективами подальшого розвитку суспільства» [13].

По-друге, «політичний конфлікт – це зіткнення, протистояння політичних суб'єктів, обумовлене протилежністю їхніх політичних інтересів, цінностей і поглядів», тобто «предметом політичного конфлікту є влада», але «люди у своїй діяльності, знаходячись у контакті, будують певну систему взаємостосунків і взаємовпливу, а вона, у свою чергу, перетворюється на піраміду рівнів управління, вершиною якої є політична влада», тому всі політичні конфлікти в суспільстві можна розділити на два основні види: горизонтальні й вертикальні [12].

По-третє, політичний конфлікт – це зіткнення суб'єктів політики в їх взаємному прагненні реалізувати свої інтереси і цілі, пов'язані насамперед із досягненням влади або її перерозподілом, а також зі зміною їх політичного статусу в суспільстві. Адже «джерелом політичних конфліктів слугує задоволення базових потреб соціальних груп та індиві-

дів, яке в складному структурованому суспільстві не може бути забезпечене без узгодження та централізованої координації зусиль, чим і займається державна влада. Отже, політична влада для групи – не самоціль, а засіб гарантування задоволення її фундаментальних потреб» [11].

До основних стадій розвитку політичних конфліктів в основному відносять [1]: виникнення (та/або формування) сторін, що протистоятимуть (цей етап має певні періоди розвитку, а саме: актуалізація інтересів виокремлено в кожній зі сторін; встановлення пріоритетів і цілей; розроблення стратегії й тактики боротьби, вибір методів і засобів; пошук прихильників (союзників); розвиток практичних дій (демонстрація сили та загроза її використання → застосування сили → збройне насилля); розв'язання конфлікту (компроміс або остаточне розв'язання).

Конфлікти стають реальністю після стадії свого назрівання. Сутність цього процесу полягає в тому, що до наявних передумав конфлікту додаються ще й додаткові фактори, які загострюють протиріччя та роблять сутичку неминучою. На цій стадії конфліктуючі сторони усвідомлюють несумісність своїх інтересів і розглядають одне одного як перешкоду на шляху досягнення власних цілей. З якогось моменту вони вирішують, що зберігати Status Quo неможливо і приступають до активних дій – такий стан взаємин між суб'єктами називається конфліктною ситуацією.

Для безпосереднього початку конфлікту потрібний певний стимулювальний фактор, який і виступає приводом до конфлікту. Після нього конфлікт вступає в свою активну фазу [1].

Отже, особливості розвитку й розв'язання політичних конфліктів знаходяться у площині безпосереднього визначення особливостей політичних конфліктів як таких, які відрізняють їх від усіх інших [11]:

1. Переважно відкритий характер і досить яскравий прояв зіткнення інтересів (схильність до зовнішніх ефектів).
2. Обов'язкова публічність (здійснюється особливою групою осіб, інтереси яких не співпадають з інтересами народу, а, по-друге, це припускає їх звернення до народу й активну мобілізацію його на підтримку своєї сторони).
3. Збільшення кількості політичних конфліктів (конфлікт є головним способом дії чи зразком поведінки політиків, головним чином тому, що багато конфліктів неполітичної сфери життя людей, не знаходячи свого мирного вирішення, переходять у сферу політичну).
4. Зростаюча значущість (яким би локальним не був політичний конфлікт, він завершується ухваленням рішення на державному рівні, а воно обов'язкове для всіх членів суспільства).
5. Обов'язкове встановлення політичного панування завдяки їх розгортанню в соціальному просторі, де домінуючою віссю є вертикаль державної влади, їх головною метою неминуче стає встановлення політичного панування сторони, що виявилася сильнішою. Звідси й гострота політичних конфліктів та набуття ними крайніх форм – путчі, заколоти, повстання.

6. Можливість використання силових ресурсів (у суспільстві тільки державна влада володіє правом легально застосування сили, тому держава як політичний інститут є неодмінним учасником практично всіх політичних конфліктів, завжди існує велика спокуса в якості останнього аргументу використати силу, причому на абсолютно законних підставах, що робить політичні конфлікти потенційно небезпечними та руйнівними за їх наслідками).

Узагальнюючи пропонований вище контекст, підтримуючи суспільну й наукову думку, вважаємо, що політичні конфлікти є дуже небезпечними, особливості їх розвитку й розв'язання у більшості випадків відзначаються залученням великих мас, котрі йдучи за політичним лідером у багатьох випадках, навіть, не шкодують власного життя. А життя – це найцінніший скарб людини!

У свою чергу, нині «географія конфліктів є перспективним напрямом наук, особливо під час триваючих територіально-політичних конфліктів в Україні, що виконують не тільки негативну функцію на розвиток геосистеми, але також мають позитивний, конструктивний ефект, пов'язаний з націобудівництвом, державотворенням та антиколоніальною боротьбою, адже дослідження світових конфліктів має давню традицію».

Р. Сливка говорить, що за методологією Інституту дослідження конфліктів Гейдельберга, конфліктні питання є матеріальними або нематеріальними благами, що переслідують учасників конфлікту через конфліктні заходи. Дослідник пояснює, що «завдяки характеру конфліктних заходів конфліктні питання набувають актуальності для суспільства загалом або для співіснування в межах даного стану, або між державами... тобто, у більшості конфліктних питань, виділених у «Барометрі конфлікту» властивостей, чітко проявляється територіальність, а саме: територія; автономія; сецесія; деколонізація; субнаціональне переважання; ресурси [22].

Спираючись на досвід і підтримуючи думку О. Руденко, значимо, що «аналізуючи і систематизуючи різні конфліктні ситуації, деякі автори виділяють таке поняття, як «образи конфліктної ситуації», змістовною стороною яких виступають ідеальні картини, образи конфліктної ситуації, що є в кожного з учасників конфлікту – ці внутрішні картини ситуації містять у собі уявлення учасників про самих себе (свої мотиви, цілі, цінності, можливості тощо), уявлення про конфронтуючі сторони (їхні мотиви, цілі, цінності, можливості тощо) і уявлення про середовище, у якому складаються конфліктні відносини. Саме ці образи, ідеальні картини конфліктної ситуації, а не сама реальність є безпосередньою детермінантою конфліктної поведінки її учасників» [16].

Зауважимо, що практично кожна людина в своєму житті проходить певні випробування, потрапляючи у будь-якій сфері свого буття в різні спірні ситуації, які визначаються наукою як міжособистісні конфлікти (розповсюджений тип конфліктів) [5, с. 7–14]. Можна навіть уточнити так, що практично всі конфлікти врешті-решт зводяться до міжособистісного.

Дослідниця Н. Гришина наголошує на тому, що такий конфлікт – «це ситуація, у якій має місце протиріччя між її учасниками, що проявляються в їхньої протидії один одному (протистоянні, протиборстві) і супроводжується афективними проявами» [3; 4, с. 108].

Більшість науковців схиляються до тлумачення категорії «міжособистісний конфлікт» як «ситуації суперечностей, розбіжностей, зіткнень між людьми» [6]; як «вид взаємодії між сторонами у процесі вирішення проблеми у вигляді протидіяння однієї сторони іншій» [1]. Певні автори наголошують на тому, що такі конфлікти утворюються між двома особистостями [21]; інші зазначають, що в міжособистісному конфлікті може бути і декілька учасників [10]; але всі вони вказують на обов'язкову наявність як «мінімум, двох сторін» [6].

Спроби систематизувати міжособистісні конфлікти здійснені багатьма дослідниками. Наприклад, Н. Гришиною виокремлюються конфлікти цінностей та ресурсні конфлікти (або конфлікти інтересів) [3; 4, с. 108]. До того ж, А. Гірник в основу класифікації міжособистісних конфліктів покладає конфлікти інтересів, інформаційні конфлікти, організаційні (структурні) конфлікти, конфлікти спілкування (поведінки і стосунків), конфлікти систем цінностей [2], а формами прояву конфліктів дослідники розрізняють такі, як: суперечка, чвари, сварка, а за ступенем гостроти протистояння сторін (учасників конфлікту): суперництво та ізоляція. Ступень навантаження напруженості утворюють ворожість, сутичка, зіткнення [6].

Отже, можна говорити про те, що, спираючись на положення загальної теорії конфліктів, усі міжособистісні конфлікти мають як спільні риси, так для кожного із конфліктів виокремлюються власне притаманні йому особливості.

До спільних сторін будь-яких міжособистісних конфліктів можна віднести: наявність як мінімум, двох сторін та зони незгоди між сторонами, яку не завжди можна легко розпізнати і межі якої є рухливими (можуть звужуватися та розширюватися); стійке мотивування кожної із сторін зі встановлення пріоритетів інформуванням цілі; здійснення учасниками (суб'єктами) конфлікту практичних продій, (створення прямих чи опосередкованих перешкод, завдання шкоди майну чи репутації іншого, погрози, насильство, приниження); однакові етапи розвитку конфлікту: передконфліктний, інцидентний, ескалаційний, кульмінаційний, завершальний, постконфліктний. До того ж, способи вирішення майже всіх конфліктів ідентичні.

Відмінністю кожного міжособистісного конфлікту є тісно пов'язані між собою аспекти: *змістовий* – наявність предмету суперечки, справи або питання, яке викликало незгоду та *психологічний* – особистісні особливості учасників конфлікту, їхні емоційні реакції на причини конфліктів, на дії іншої сторони, на хід конфлікту, безпосередньо один на одного.

Як уже говорилося вище, будь-який міжособистісний конфлікт врешті-решт має своє вирішення.

Утім, форми вирішення конфлікту залежать від стилю поведінки його суб'єктів у процесі розвитку конфлікту [6].

Ця частина конфлікту визначається дослідниками як найважливіша, її ще окреслюють як емоційну сторону конфлікту. Науковці виділяють наступні стилі поведінки в міжособистісному конфлікті: протиборство (конкуренція), ухилення, пристосування, компроміс, співробітництво, асертивність [5, с. 7–14; 9]. Звісно, що міжособистісний конфлікт виконує як негативні так і позитивні функції.

Узагальнюючи наведене вище, будемо визначати міжособистісний конфлікт як ситуацію протистояння двох або декількох учасників, яка сприймається та проживається ними (або щонайменше одним із них) як значуща психологічна проблема, що вимагає свого вирішення і викликає активність сторін, спрямовану на подолання суперечності та вирішення ситуації в інтересах обох чи однієї із сторін [9].

Дослідник Д. Салімгарєєв пропонує дійовим засобом для врегулювання конфліктних ситуацій застосування методу медіації, зважаючи на те, що порушення в комунікації й взаєминах – два основоположних початку для конфліктної атаки. Він говорить про те, що нині медіація як дієва процедура врегулювання розбіжностей має застосовуватися на постійній основі там, де конфлікт повинен бути керованим в обов'язковому порядку, тобто головним чином це й є взаємини стратегічного характеру, що впливають на стабільність суспільства [17].

Також «причиною міжособистісних конфліктів може виявитися перевернутий сприйняття і розуміння ситуації, поведінка одного по відношенню до іншого, взаємне або одностороннє нерозуміння, неправильне тлумачення намірів», а «особистісними передумовами щодо розбіжності з оточуючими можуть слугувати такі риси, як нетерпимість до недоліків інших, знижена самокритичність, імпульсивність, нестриманість у почуттях, що вкоренилася, негативні заборони, упередження стосовно тих чи інших людей».

О. Руденко попереджує, що «при конфлікті утворюючими якостями можуть стати схильність до агресивної поведінки, до підпорядкування собі інших, невихованість, відсутність внутрішньої духовної культури, неухважність, непошана до людей, користоловство, егоїзм, тобто такі риси характеру, які сформувалися як результат неправильного, одностороннього виховання». Вона зауважує, що у профілактичній роботі із запобігання конфліктам мають використовуватися різноманітні види і методи психотерапії, у тому числі й активні методи на кшталт ігрових психотехнік, тренінгових психотехнологій і аутотренінгів, методи групової психотерапії тощо [16].

Також, зазначимо, що проявом конфлікту інтересів на трансформаційному поступі освітянської системи України став досвід запровадження нових концептуальних підходів у викладанні суспільних/гуманітарних дисциплін у закладах вищої освіти, наприклад, історії (коли воно змінювалось як кількісно, так і якісно). З досвіду Львівщини наведемо приклад: зменшення в годинах викладання майже втричі, натомість надання їх на користь викладання інших гуманітарних дисциплін (етики, історії культури тощо). Крім того, акцент у викладанні історії у закладах освіти мав те-

пер бути перенесений на неперервність, послідовність і системність і з шкільним курсом [19, с. 71–72].

Вочевидь вийшла на поверхню низка конфліктів у галузі управління, фінансування та матеріального забезпечення освіти тощо. Зокрема, на думку дослідників даної проблематики, у зазначений період відповідної ринковим умовам нової моделі управління, заснованої на демократичних засадах, не склалося; натомість з'явилися авторитетні судження, що виправдовували посилення авторитарності [7; 19, с. 55].

У цей же час відбувався процес адаптації освітньої системи щодо національної ідентичності, що на практиці відобразилось у новій хвилі українізації у ХХ ст. Упровадження української мови в освітній процес зіштовхнулося, як і в минулому, з недостатнім наявним базисом для її втілення в життя: складнощами наукової термінології, відсутністю як такого масиву навчальної літератури, підготовлених відповідним чином викладачів. Його особливістю стало те, що воно охопило науково-педагогічних працівників із різних частин України: заходу, центру, сходу. Що в свою чергу дало можливість виявити на той період як рівень адаптивності до змін викладацького складу, так і певні категорії викладачів, що продемонстрували конфліктність і низький рівень адаптації до інноваційного розвитку галузі в межах модернізації всієї країни. Зокрема, з'ясувалось, що консерватизм і позитивна оцінка минулої системи освіти притаманні більше викладачам державних закладів вищої освіти, а серед них: науково-педагогічним працівникам технічного та природничого профілю, а також представникам старшої і середньої вікової групи, ніж молодій, яка по суті виявилася основною базою трансформації освітньої системи та її головними адаптерами [8].

Підсумовуючи вищесказане, хочемо ще раз привернути увагу до статті «Здорова агресія. Коли і чому треба давати здачу» (За М. Ткалич) [20], що нещодавно вплинула своїм ефектом на роздуми щодо власного буття у швидкозмінному соціумі нашого суспільства в цілому, й як особистості в організації – зокрема. Вважаємо, що для адекватного подолання конфліктного й постконфліктного стану міжособистісних перетинів маємо зміцнювати кордони власної особистості самостійно й за допомогою інших, значущих у нашому житті людей, маємо з повагою відноситись до себе і до інших, у часи глобальних трансформацій, які впливають на динаміку всього світового простору, у тому числі і в освітній системі, й на кожну окрему особистість – безумовно, маємо формувати у собі здорову агресію і робити її корисним навиком й набувати у т. ч. асертивності у міжособистісних взаєминах. М. Ткалич каже, що «люди – це одні із найагресивніших живих істот».

Висновки. Підводячи підсумки, вважаємо за доцільне зазначити таке, що для адекватного подолання конфліктного і постконфліктного стану міжособистісних взаємовідносин видається:

- по-перше, зміцнення особистісних кордонів, спираючись на необхідну підтримку емоційно близьких людей;
- по-друге, розвиток умінь стресостійкості.

Варто додати також і набуття асертивності у міжособистісних взаєминах, а також навичок конкурентоздатності в умовах глобальних трансформацій, зокрема й освітньої сфери.

Адже взаємозалежність трансформаційних суспільних змін як у глобалізованому світі, суспільстві, так і в освітньому середовищі, очевидна і має у підґрунті наслідки особистісних трансформацій окремих людей і свідомості людства взагалі, спричинені конфліктогенним середовищем (адже будь-якій трансформації передують виникнення конфліктної ситуації).

Список використаних джерел

1. Ващенко К. О., Корнієнко В. О. Політологія для вчителя. 2017. URL: https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/fmib/13vashenko_politologiya_dlya_vchitelya/192.html (дата звернення 22.03.2020).
2. Грник А. М. Основи конфліктології : [навч. посіб.]. Київ : Києво-Могилянська академія, 2010. 222 с. URL: <https://westudents.com.ua/knigi/514-osnovi-konfliktolog-grnik-am.html> (дата звернення 22.03.2020).
3. Гришина Н. В. Психологія міжличностного конфлікту : дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 1995. 361 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologiya-mezhlichnostnogo-konflikta> (дата звернення 12.01.2020).
4. Гришина Н. В. Психологія конфлікту. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 464 с.
5. Долинська Л. В., Матяш-Заяц Л. П. Психологія конфлікту : [навч. посіб.]. Київ : Каравела, 2010. 304 с.
6. Долинська Л., Матяш-Заяц Л. Уявлення сучасної молоді про особливості міжособистісних конфліктів. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні*. Київ : Український центр політичного менеджменту, 2003. С. 331–338.
7. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення й культури в Україні. Київ : ВД «Ін Юре», 2003. 416 с.
8. Кіпень В. П., Коржов Т. О. Викадачі вузів: соціологічний портрет. Донецьк : ПП «Астро», 2001. 199 с.
9. Лагута А. В. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів у студентському середовищі та шляхи їх профілактики. URL: http://eprints.zu.edu.ua/12500/1/Laguta_A_V_magistrska.pdf (дата звернення 09.03.2020).
10. Орлянський В. С. Конфліктологія : [навч. посіб.]. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 160 с.
11. Політичні конфлікти. URL: https://pidruchniki.com/12800528/psihologiya/politichni_konflikty (дата звернення 17.02.2020).
12. Політичні конфлікти. URL: http://lib.mdpu.org.ua/e-book/politologiya/eBook/modul_2/tema17.htm (дата звернення 12.03.2020)
13. Політичні конфлікти. URL: <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10063/123456789/10063/politkonflikty.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення 19.02.2020).
14. Примуш Микола. Політичні конфлікти та їх типи. Політичний менеджмент. 2010. Вип. 1. С. 96–104. URL: https://apiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/prymush_politychni.pdf (дата звернення 17.02.2020).
15. Психологія конфлікту : навч.-метод. посіб. для підг. магістрів усіх форм навч. / В. Ф. Орлов, О. М. Отч, О. О. Фурса. Київ : ДЕТУТ, 2008. 422 с.
16. Руденко О. О. Психологічні особливості міжособистісних конфліктів студентів. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. Вип. 7 (9). С. 360–365. URL: <http://ap.uu.edu.ua/article/345> (дата звернення 19.02.2020).
17. Салимгареев Д. И. (2019). Социальная ценность медиации как механизма профилактики и разрешения конфликтов в современном обществе. URL: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=23193ab9-500e-40d1-b981-3402017f11e6%40sdc-v-sessmgr02> (дата звернення 08.05.2020).
18. Січкаренко Г. Г. Трансформації вищої освіти в незалежній Україні : монографія. Київ : ВЦ КНЛУ, 2009. 89 с.
19. Січкаренко Г. Г. Историчний досвід перебудови вищої освіти в Україні (1985–2005 рр.) : монографія. Ніжин : Вид-ць ПП Лисенко М. М., 2014. 360 с.
20. Ткалич Маріанна. Здоровая агрессия. Когда и почему лучше дать сдачи. URL: <https://nv.ua/style/blogs/agressiya-samoocenka-kogda-nuzhno-postoyat-za-sebya-psihologiya-50087354.html?fbclid=IwAR3mA8q9qgFgoq p0GtZBPEPSXUGMT0DzqqvZCvFhOr6M11NxtOuB9mF8sSg> (дата звернення 12.05.2020).
21. Яхно Т. П., Куревіна І. О. Конфліктологія та теорія переговорів : [навч. посіб.]. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 168 с.
22. Slyvka Roman. Dynamics of Territorial and Political Conflicts in the World. *Часопис соціально-економічної географії*. 2016. Вип. 21 (2). С. 26–40. URL: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=44ab25d5-8e80-4089-b929-d448e4e5b670%40pdc-v-sessmgr06> (дата звернення 15.04.2020).

References

1. Vashchenko, K. O., & Kornienko, V. O. (2017). *Politolohiia dlia vchytelia [Political science for teachers]*. Retrieved from https://web.posibnyky.vntu.edu.ua/fmib/13vashenko_politologiya_dlya_vchitelya/192.html [in Ukrainian].
2. Hirnyk, A. M. (2010). *Osnovy konfliktolohii [Fundamentals of conflictology]: [navch. posib.]*. Kyiv: Kyievo-Mohylianska akademiia. Retrieved from <https://westudents.com.ua/knigi/514-osnovi-konfliktolog-grnik-am.html> [in Ukrainian].
3. Hryshyna, N. V. (1995). *Psykholohiia mezhlychnostnoho konfykta [The psychology of interpersonal conflict]*. (D diss.). Sankt-Peterburg. Retrieved from <https://www.dissercat.com/content/psikhologiya-mezhlichnostnogo-konflikta> [in Russian].
4. Hryshyna, N. V. (2005). *Psykholohiia konfykta [The psychology of conflict]*. Sankt-Peterburg: Pyter [in Russian].
5. Dolynska, L. V., & Matiash-Zaiats, L. P. (2010). *Psykholohiia konfliktu [Psychology of conflict]: navch. posib*. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
6. Dolynska L., & Matiash-Zaiats, L. (2003). Ujaviennia suchasnoi molodi pro osoblyvosti mizhosobystisnykh konfliktiv [Representation of modern youth about the peculiarities of interpersonal conflicts]. In *Sotsialno-psykholohichni vymir demokratychnykh peretvoren v Ukraini [Socio-psychological dimension of democratic transformations in Ukraine]* (pp. 331-338). Kyiv : Ukrainyskyi tsentr politychnoho menedzhmentu [in Ukrainian].
7. Zhuravskiy, V. S. (2003). *Vyshcha osvita yak faktor derzhavotvorennia y kultury v Ukraini [Higher education as a factor of state formation and culture in Ukraine]*. Kyiv: VydavnychiyDim «InYure» [in Ukrainian].
8. Kipen, V. P., & Korzhov, T. O. (2001). *Vykladachi vuziv: sotsiolohichni portret [University teachers: a sociological portrait]*. Donetsk: PP «Astro» [in Ukrainian].
9. Lahuta, A. V. (2014). *Psykholohichni osoblyvosti mizhosobystisnykh konfliktiv u studentskomu seredovyschchi ta shliakhy yikh profilyaktyky [Psychological features of interpersonal conflicts in the student environment and ways of their prevention]*. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/12500/1/Laguta_A_V_magistrska.pdf [in Ukrainian].
10. Orlianskyi, V. S. (2007). *Konfliktolohiia [Conflictology]: navch. posibnyk*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
11. *Politychni konflikty [Political conflicts]*. Retrieved from https://pidruchniki.com/12800528/psihologiya/politichni_konflikty [in Ukrainian].
12. *Politychni konflikty [Political conflicts]*. Retrieved from http://lib.mdpu.org.ua/e-book/politologiya/eBook/modul_2/tema17.htm [in Ukrainian].
13. *Politychni konflikty [Political conflicts]*. Retrieved from <https://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10063/123456789/10063/politkonflikty.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [in Ukrainian].
14. Prymush, M. (2010). Politychni konflikty ta yikh typy [Political conflicts and their types]. *Politychnyi menedzhment [Political management]*, 1, 96-104. Retrieved from https://apiend.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/prymush_politychni.pdf [in Ukrainian].
15. Orlov, V. F., Otych, O. M., & Fursa, O. O. (2008). *Psykholohiia konfliktu [Psychology of conflict]: navch.-metod. posib. dlia pidh. Mahistriv usikh form navch*. Kyiv: DETUT [in Ukrainian].
16. Rudenko, O. O. (2010). Psikhologichni osoblyvosti mizhosobystisnykh konfliktiv studentiv [Psychological features of interpersonal conflicts of students]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymi potrebami [Current problems of education and upbringing of people with special needs]*, 7 (9), 360-365. Retrieved from <http://ap.uu.edu.ua/article/345> [in Ukrainian].
17. Salymhareev, D. Y. (2019). *Sotsialnaia tcennost mediatcii kak mekhanizma profilyaktyki i razresheniia konfliktov v sovremennom obschestve [The social value of mediation as a mechanism for the prevention and resolution of conflicts in modern society]*. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=23193ab9-500e-40d1-b981-3402017f11e6%40sdc-v-sessmgr02> [in Russian].
18. Sichkarenko, H. H. (2009). *Transformatsii vyshchoi osvity v nezalezhnii Ukraini [Transformations of higher education in independent Ukraine]: monohrafiia*. Kyiv: Vyd. tsentr KNLU [in Ukrainian].
19. Sichkarenko, H. H. (2014). *Istorychnyi dosvid perebudovy vyshchoi osvity v Ukraini (1985–2005 rr.) [Historical experience of higher education restructuring in Ukraine (1985–2005)]: monohrafiia*. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].
20. Tkalych, M. (2020). *Zdorovaia ahressiya. Kohda y pochemu luchshe dat sdachy [Healthy aggression. When and why is it better to hit back]*. Retrieved from <https://nv.ua/style/blogs/agressiya-samoocenka-kogda-nuzhno-postoyat-za-sebya-psihologiya-50087354.html?fbclid=IwAR3mA8q9qgFgoq p0GtZBPEPSXUGMT0DzqqvZCvFhOr6M11NxtOuB9mF8sSg> [in Russian].
21. Iakhno, T. P., & Kurevina, I. O. (2012). *Konfliktolohiia ta teoriia perehovoriv [Conflictology and negotiation theory]: [navch. posibnyk]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
22. Slyvka, Roman. (2016). Dynamics of Territorial and Political Conflicts in the World. *Chasopys sotsialno-ekonomichnoi heohrafiy* [], 21 (2), 26-40. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=44ab25d5-8e80-4089-b929-d448e4e5b670%40pdc-v-sessmgr06>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 17.11.2021



УДК 37.091.12-057.86(070.433)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-20-24](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-20-24)



Курмишева Ніна
Калініченко Ірина

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-4944-5735>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3079-270X>

ПІДГОТОВКА ЕКСПЕРТІВ З ПИТАНЬ ПРОВЕДЕННЯ ІНСТИТУЦІЙНИХ АУДИТІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ НОВАЦІЙ УКРАЇНИ

A У сучасних умовах реалізації освітньої реформи підготовка і діяльність освітніх експертів набуває неабиякого значення. Експерти з питань проведення інституційного аудиту в закладі загальної середньої освіти є залученими висококваліфікованими фахівцями у галузі освіти.

Підготовка освітніх експертів здійснюється на основі Освітньої програми.

Основними вимогами до освітнього експерта є бажання та спроможність об'єктивно, відповідально і незалежно оцінювати та аналізувати інформацію, авторитетність, добросовісність, вільне володіння державною мовою, проходження навчання як експерта.

Рівень сформованості професійних і особистих якостей, вироблені навички ефективної міжособистої взаємодії, а також уміння саморегуляції та самоконтролю значною мірою впливають на ефективність діяльності освітнього експерта. Сама ж діяльність експерта з питань проведення інституційних аудитів у закладі загальної середньої освіти ґрунтується на принципах компетентності, неупередженості, попередження незаконних дій представників освітньої установи, конфіденційності.

Ключові слова: педагогічні працівники; освітній експерт; експерт з інклюзивності; експерт з питань проведення інституційних аудитів; підготовка освітніх експертів

S *Kurmysheva, Nina, Kalinichenko Iryna. Training of experts on issues of institutional audits of general secondary education institution in the context of implementation the educational reforms of Ukraine.*

In the current conditions of educational reform, the training and activities of educational experts are of great importance. Experts of institutional audit in general secondary education are highly qualified specialists in the field of education.

The training of educational experts is based on the Educational program.

The main requirements for an educational expert are the desire and ability to objectively, responsibly and independently evaluate and analyze information, authority, integrity, fluency in the state language, training as an expert.

The level of professional and personal qualities development, developed skills of effective interpersonal interaction, as well as the ability of self-regulation and self-control significantly affect the effectiveness of the educational expert. The activity of the expert on issues of conducting institutional audits in general secondary education institution is based on the principles of competence, impartiality, prevention of illegal actions of representatives of the educational institution, confidentiality.

Key words: pedagogical staff; educational expert; expert in inclusive education; expert of conducting institutional audits; training of educational experts

Курмишева Ніна Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри менеджменту освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Kurmysheva Nina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education Management, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: nikurmysheva@gmail.com

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри педагогічної майстерності та інклюзивної освіти, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Kalinichenko Iryna, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogical Skills and Inclusive Education, M. V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua

Актуальність проблеми у загальному вигляді. Для розвитку освіти в Україні нині дуже відповідальний період, який відбувається за таких умов: реформування галузі в напрямі розбудови Нової української школи; навчання в умовах пандемії; розбудова внутрішньої системи забезпечення якості освіти; реалізація комплексу інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти. Виходячи із зазначеного вище, постає потреба у підготовці значної кількості освітніх експертів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз фахової наукової літератури показав, що питання підготовки освітніх експертів є новим, але не набуло широкоформатного обговорення. Однак стало предметом вивчення відомих дидактів і педагогів-практиків, як О. Боднар (підготовка освітніх експертів у сфері методичного менеджменту), Т. Бурлака (компетентності і етичні норми освітнього експерта), О. Касьянова (основні характеристики, методи відбору та оцінювання освітніх експертів), С. Кучер (підготовка експертів у системі додаткової професійної освіти), В. Назаркіна (питання підготовки експертів у галузі медицини), С. Перінов (основні підходи підготовки освітніх експертів у Росії), Н. Пономаренко (теоретичний аспект підготовки освітніх експертів), Г. Прокументова (експертиза освітніх інновацій у практиці гуманітарного управління), С. Татарченко (педагогічна експертиза як фактор удосконалення професійної компетентності учителя), В. Ясвін (підготовка експертів-консультантів у галузі організаційного розвитку освітніх установ) та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак питання підготовки експертів із питань проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти залишається дослідженим недостатньо.

Метою статті є дослідження питання підготовки експертів із питань проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти Полтавської області.

Викладення основного матеріалу дослідження. Відповідно до Закону України «Про освіту» (ст. 41), метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні є:

- гарантування якості освіти;
- формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою;
- постійне та послідовне підвищення якості освіти;
- допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти [7].

Документи, розроблені школою, мають передбачати чіткі стратегії розвитку дитини та інклюзивного простору, в якому вона знаходиться. Інклюзивне навчання ставить серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням закладу освіти, мобілізує до злагодженості роботи колективу, вдосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції вчителів та інших фахівців. Універсальний дизайн освіти – це підхід, що забезпечує філософську основу для розроблення широкого спектру навчальних продуктів і доквілля з урахуванням потреб усіх учнів. Це стосується не тільки аспектів освітнього процесу: навчальної програми, навчального плану, оцінювання знань, методів викладання, шкільного дизайну, бібліотеки, спортивних майданчиків, гуртожитків, вебсайтів, інструкцій, але й шляхів реформування публічного управління освітою осіб з особливими потребами [4].

До процесу вивчення та аналізу діяльності школи залучаються експерти з питання проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти.

У тексті Закону України «Про освіту» поняття «експерт» та похідні від нього вживається 13 разів; у Законі України «Про повну загальну середню освіту» – ще 11, хоча саме визначення цього поняття не дається.

Великий тлумачний словник сучасної мови [2] подає визначення поняття експерта як фахівця у будь-якій галузі, що проводить експертизу та здатний на підставі своїх знань та досвіду надавати кваліфіковану консультацію.

В «Абетці для директора. Рекомендації для побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти», що видані Державною службою якості у 2020 р., поняття «експерти» розглядається як «залучені до освітньої експертизи особи, які мають вищу педагогічну освіту та / або професійну кваліфікацію педагогічного працівника, практичний досвід роботи в закладі освіти не менше ніж 5 років і пройшли відповідне навчання, організоване Державною службою якості освіти України» [1].

Авторами статті поняття експерта з питань проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти вживатиметься саме в такому значенні.

Освітні експерти є висококваліфікованими фахівцями у галузі освіти, а процес їхньої підготовки є досить складним.

На початку 2020 р. Державна служба якості освіти України (ДСЯО) спільно з Національною академією педагогічних наук України, ДЗВО «Університет менеджменту освіти», Центральним інститутом післядипломної педагогічної

освіти здійснили навчання першої сотні освітніх експертів-тренерів із питань проведення інституційних аудитів у закладах загальної середньої освіти.

Підготовку оптимальної кількості освітніх експертів для регіону покладено на заклади післядипломної педагогічної освіти спільно з обласними управліннями ДСЯО. Тому навесні 2020 р. двома інституціями (Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського та Управлінням Державної служби якості освіти у Полтавській області) спільно було розроблено Освітню програму з підготовки експертів для проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти Полтавської області (авт. кол. : Ю. Кращенко, Л. Мироненко, С. Ткаченко, Ю. Боловацька, Н. Курмишева) обсягом 23 год., за якою успішно пройшли навчання 44 особи («перша хвиля навчання»).

У 2021 р., враховуючи окремі аспекти апробації Освітньої програми у ході проведення низки інституційних аудитів із залученням освітніх експертів, упродовж 2020/2021 н. р., внесено зміни до змісту та обсягів навчання останніх (експертів). Ця Освітня програма (авт. кол. : Ю. Кращенко, Л. Мироненко, С. Ткаченко, Ю. Боловацька, Н. Курмишева) розрахована на 35 год., яка включає 7 модулів:

- Модуль 1. Система забезпечення якості освіти в Україні.
- Модуль 2. Оцінювання освітнього середовища.
- Модуль 3. Оцінювання діяльності педагогічних працівників.
- Модуль 4. Оцінювання діяльності здобувачів освіти.
- Модуль 5. Оцінювання управлінських процесів.
- Модуль 6. Організація навчання осіб з особливими освітніми потребами ЗЗСО.
- Модуль 7. Експертні практики: кейси інституційних аудитів.

Програма націлена підготувати експертів для проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти Полтавської області, здатних досліджувати педагогічні та управлінські процеси та явища, об'єкти ЗЗСО та результати діяльності; узгоджувати пріоритети діяльності конкретного закладу освіти, прогнозувати розвиток ЗЗСО; оцінювати альтернативні варіанти рішення, визначати найефективніші варіанти організації освітнього процесу та розвитку освітнього середовища; надавати консультаційну допомогу педагогам і колективам закладів загальної середньої освіти.

Важливими навичками для освітнього експерта є такі: здійснювати планування (моделювання) та проведення оцінки діяльності ЗЗСО за різними аспектами (ефективність, безпека, соціально-етичні наслідки тощо); узагальнювати, інтерпретувати та документально оформляти результати оцінювання; впроваджувати їх у педагогічній, управлінській, науковій діяльності.

Логічно взаємопов'язані модулі та змістові модулі освітньої програми дають змогу сформуванню необхідних знань, практичних навичок (пошуку, аналізу, використання потріб-

них даних, проведення оцінки, використання доказової бази даних із позиції зацікавлених користувачів – здобувачів освіти, їхніх батьків, членів громади), морально-етичні цінності та ставлення особистості освітнього експерта. Важливого значення надається процесу прийняття обґрунтованих управлінських рішень на основі результатів проведеного дослідження та надання рекомендацій для ЗЗСО та його засновника.

Наразі до освітніх експертів ставиться низка вимог професійного й етичного характеру. Перш за все, це бажання та спроможність об'єктивно, відповідально і незалежно оцінювати та аналізувати стан речей у тій школі, в яку вони були направлені. Саме максимально об'єктивно, без надмірної емпатії, яка часто «зашкалює» у шкільних учителів.

Ще одна вимога – авторитетність за своєю спеціальністю: наявність вищої педагогічної освіти та / або професійної кваліфікації педагогічного працівника, практичний досвід роботи в закладі освіти не менше ніж 5 років і пройдене відповідне навчання.

Дотримання вимог академічної доброчесності – наступна вимога – не зводиться лише до наявності певних процедур та інституційних механізмів. Академічна доброчесність лежить в основі інституційної культури освітнього експерта, експертної групи, і це має бути відчутним. Інститут освітніх експертів має приділяти увагу доведенню цінності, політик і процедур академічної доброчесності до всіх учасників освітнього процесу ЗЗСО.

Ще одна константа – вільне володіння державною мовою.

Сертифікат освітнього експерта з питань проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти, що засвідчує факт успішно пройденого навчання також є важливою вимогою.

І, нарешті, значущою цінністю експерта є його готовність до участі в роботі експертної групи під час кількадечного виїзду до ЗЗСО та об'єктивного звітування опісля, а також його спроможність консультувати та рекомендувати покращення.

Підготовка експертів є прикладом соціального навчання. Особливого значення в її організації відводиться взаємодії особистості із середовищем, координації процесу виховання як такому, що орієнтований на розвиток цінностей особистості. Відбувається таке виховання через діяльність, взаємодію, співпрацю в рамках окремої соціальної групи, сім'ї, школи, громади, українського суспільства в цілому. Соціальне навчання ґрунтується на тому, що кожна особистість – індивідуальна і неповторна, із набором своїх психологічних, біологічних, соціально набутих особливостей. Кожна людина на одні й ті ж подразники реагує по-різному, а отже, нав'язувати їй готові соціальні норми неприпустимо. Натомість доречно використовувати інші прийоми впливу, зорієнтовані на усвідомлення необхідності засвоєння тих чи інших соціальних норм [6].

Критеріями ефективності діяльності освітнього експерта є сформованість професійно-особистісних якостей, навички ефективної міжособистісної взаємодії, вміння саморегуляції, самоконтролю. Окреслимо зміст кожного з названих складників.

Розглядаючи питання сформованості професійно-особистісних якостей експерта з питань проведення інституційних аудитів у ЗЗСО, відзначимо важливість таких характеристик: порядність (одна з найважливіших позитивних моральних рис людини, що не здатна на негідні, нечесні або аморальні вчинки); чесність (риса людини, що цілком відповідає своєму соціальному та професійному статусу; є такою, як повинна бути; справжня); рішучість (сміливість, непохитність у своїх рішеннях, діях, вчинках, що свідчить про впевненість, твердість характеру особистості освітнього експерта); нонконформізм (незгода, неприйняття або критичне сприйняття норм, цінностей, цілей, що панують у конкретній школі, намір здолати догматичні стереотипи і замість пасивної безособової позиції виявити змістовну, індивідуальну; готовність освітнього експерта відстоювати свою особисту позицію в тих випадках, коли вона суперечить позиції більшості); тактовність (володіння почуттям міри, такту), колективізм (уміння співпрацювати з іншими, взаємно підтримувати й допомагати колегам, уміння свідомо підпорядковувати особисті інтереси професійним, суспільним), проникливість (здатність проникати в сутність проблеми, глибинність), комунікабельність (здатність освітнього експерта до спілкування, до встановлення соціальних зв'язків, контактів, до плідної взаємодії з іншими), креативність (творча, новаторська діяльність), аналітичність мислення (здатність людини розуміти суть ситуації, проблеми, задачі, що досягається двома шляхами: розподілом проблеми на складові частини та їх аналіз; або відстеження передумов – послідовний аналіз причин і наслідків), прогностичність (здійснення прогнозів, передбачень) [3; 8].

Важливими навичками міжособистісної взаємодії є здатність налагоджувати контакти з людьми, ефективно взаємодіяти; здатність працювати в команді; здатність запобігати конфліктним ситуаціям і вирішувати конфлікти; знання етичних принципів.

До умінь саморегуляції та саморефлексії належать уміння і навички організації власної діяльності; здатність до аналізу й узагальнення одержаних результатів; уміння порівнювати результати діяльності з попередніми чи запланованими; адекватно оцінювати власну діяльність.

Аналізуючи проблему підготовки освітніх експертів, зроблено висновок про те, що така підготовка базується на загальних принципах діяльності експертів. Такими принципами є компетентність, неупередженість, попередження незаконних дій представників освітньої установи, конфіденційність.

Компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших

особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [7].

Неупередженість – відсутність обманної, негативної, заздалегідь сформованої думки, упередження проти кого-, чого-небудь [9].

Попередження незаконних дій представників освітньої установи, пов'язаних із хабарництвом, підкупом членів експертної групи, фальсифікацією результатів самооцінювання закладу освіти тощо.

Конфіденційність – властивість, яка не підлягає розголошенню; довірливість, секретність, суто приватність [3].

Основними перевагами співпраці освітніх експертів з освітянами-практиками, менеджерами освіти різних освітніх округів регіону є інтенсивний формат, гнучкість [5], взаємодія на засадах педагогіки партнерства, залучення педагогів до іншого професійного середовища в іншому соціальному статусі, мультифункціональна діяльність.

Наразі підготовка експертів із питань проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти Полтавської області відбувається за інституційною (очно-дистанційною, мережевою) формою підвищення кваліфікації. Широко використовуються різні засоби навчання, онлайн-платформи та ІТ-інструменти.

Потенційними кандидатами на навчання за Освітньою програмою з підготовки експертів для проведення інституційних аудитів закладів загальної середньої освіти Полтавської області через її міжпредметний, поліфункціональний і практико-орієнтований характер є шкільні вчителі, директори та заступники директорів ЗЗСО, працівники відділів освіти (департаментів освіти) територіальних громад, працівники центрів професійного розвитку педагогічних працівників, науковці, практичні психологи і соціальні педагоги.

Висновки. Експерти з питань проведення інституційного аудиту в ЗЗСО не є працівниками Державної служби якості освіти України чи інших державних установ, але є залученими фахівцями – представниками різних закладів освіти як висококваліфіковані працівники у галузі освіти для здійснення експертизи закладу (школи) за чотирма основними напрямками: освітнє середовище, педагогічна діяльність педагогічних працівників, оцінювання здобувачів освіти, управлінські процеси. Підготовка освітніх експертів здійснюється на основі Освітньої програми, що готує експертів виконувати такі функції: аналітичну, проєктувальну, навчальну, розвивальну, експертну, узагальнювальну, фасилітативну, консалтингову, супервізійну, прогностичну, оцінювальну, рефлексивну, захисну. Основними вимогами до освітнього експерта є бажання та спроможність об'єктивно, відповідально і незалежно оцінювати й аналізувати інформацію, авторитетність, добросовісність, вільне володіння державною мовою, проходження навчання як експерта.

Рівень сформованості професійних і особистих якостей, вироблені навички ефективної міжособистої взаємодії, а також уміння саморегуляції та самоконтролю значною мірою впливають на ефективність діяльності освітнього експерта. Сама ж діяльність експерта з питань проведення інституційних аудитів у ЗЗСО ґрунтується на принципах компетентності, неупередженості, попередження незаконних дій представників освітньої установи, конфіденційності.

Перспективи подальших розвідок криються у вивченні компетентностей експерта з проведення інституційних аудитів закладів освіти різного рівня і типу.

Список використаних джерел

1. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Абетка для директора. Рекомендації для побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі загальної середньої освіти. Київ : Державна служба якості освіти, 2020. 240 с. URL: <http://bit.ly/373H5MT>
2. Великий тлумачний словник сучасної мови. URL: <https://slovnnyk.me/dict/vts/%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82>
3. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
4. Калініченко І. О. Проектування педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. *Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації* : електрон. навч.-метод. посіб. / [упоряд.: І. О. Калініченко, Н. І. Білик]. Полтава : ПОІППО, 2021. С. 13–16. URL: http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdzily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/modul-2021.pdf.
5. Курмишева Н. Організація навчання впродовж життя як необхідна умова розвитку когнітивної гнучкості педагога. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2019. № 5 (188). С. 35–38. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/178906>
6. Курмишева Н. Соціальне та спільне навчання як напрям управління освітнім процесом. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2021. № 3 (198). С. 20–24. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/232111>
7. Про освіту. Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017. № 38–39. С. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
8. Робінсон Кен, Ароніка Лу. Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту / пер. з англ. Ганна Лелів. Львів : Літопис, 2016. 258 с.

9. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980). URL: <http://sum.in.ua/>

References

1. Bobrovskyy, M. V., Horbachov, S. I., & Zaplotynska, O. O. (2020). *Abetka dlya dyrektora. Rekomendatsiyi dlya pobudovy vnutrishnoyi systemy zabezpechennya yakosti osvity v zakladi zahalnoyi serednoyi osvity* [Alphabet for the director. Recommendations for building an internal system for ensuring the quality of education in general secondary education]. Kyiv: Derzhavna sluzhba yakosti osvity [in Ukrainian].
2. *Velykyi tлумачnyy slovnnyk suchasnoyi movy* [Large explanatory dictionary of modern language]. Retrieved from <https://slovnnyk.me/dict/vts/%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82> [in Ukrainian].
3. *VikipediYA. Vilna entsyklopediya* [Wikipedia. Free encyclopedia]. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/> [in Ukrainian].
4. Kalinichenko, I. O. (2021). *Proyektuvannya pedahohichnoyi diyalnosti v inklyuzyvnomu osvithnomu seredovyshchi* [Designing pedagogical activities in an inclusive educational environment.] In *Naukovo-metodychnyy pidkhid do vdoskonalennya pedahohichnoyi maysternosti pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pidvyshchennya kvalifikatsiyi* [Scientific and methodological approach to improving the pedagogical skills of teachers in the system of advanced training]: elektron. navch.-metod. posib. (pp. 13-16). Retrieved from http://poippo.pl.ua/images/FILES/pidrozdzily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/modul-2021.pdf [in Ukrainian].
5. Kurmysheva, N. (2019). *Orhanizatsiya navchannya vprodovzh zhyttya yak neobkhidna umova rozvytku kohnityvnoyi hnuchkosti pedahoha* [Organization of lifelong learning as a necessary condition for the development of cognitive flexibility of the teacher]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 5 (188), 35-38. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/178906> [in Ukrainian].
6. Kurmysheva, N. (2021). *Sotsialne ta spilne navchannya yak napryam upravlinnya osvithnim protsesom* [Social and joint learning as a direction of educational process management]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 3 (198), 20-24. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/232111> [in Ukrainian].
7. *Pro osvitu. Zakon Ukrainy*. (2017). [About education. Law of Ukraine]. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady* [Information of the Verkhovna Rada], 38-39, 380. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian].
8. Robinson, Ken, & Aronika, Lu. (2016). *Shkola maybutnoho. Revolyutsiya u vashiy shkoli, shcho nazavzhdy zminyt osvitu* [School of future. A revolution in your school that will change education forever]. Lviv: Litopys [in Ukrainian].
9. *Slovnnyk ukrayinskoyi movy. Akademichnyy tлумачnyy slovnnyk* [Dictionary of the Ukrainian language. Academic explanatory dictionary]. (1970-1980). Retrieved from <http://sum.in.ua/> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 07.10.2021



РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

A Розкрито сутність та особливості післядипломної педагогічної освіти, проаналізовано сучасні зміни в освіті та вимоги до педагога як фахівця та особистості. Автором висвітлено основні результати дослідження розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти за результатами виконання у комунальному закладі «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» науково-дослідної теми «Теоретико-методичні засади розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти», затвердженої Міністерством освіти і науки України. Доведено, що процес розвитку особистісно-професійної компетентності педагога є цілісним і динамічним, оскільки передбачає адаптивність у підходах до змісту та вибору форм і методів в організації освітнього процесу.

Ключові слова: компетентність; особистісно-професійна компетентність; освіта; післядипломна освіта; професійний розвиток; компетентнісний підхід

S *Hrytsai Serhii. Teachers' personal and professional competence development of postgraduate education.*

The concept and features of postgraduate pedagogical education, changes in education and requirements for a teacher as a specialist and personality are in the focus of the article. The author highlights the main results of the study of teachers' personal and professional competence development in postgraduate education based on the results of «Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» the research topic «Theoretical and Methodological Fundamentals of Teachers' Personal and Professional Competence of Development in Postgraduate Pedagogical Education», approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. Due to the results of the experimental work performed, the content and components of teacher's personal-professional competence development in the system of postgraduate pedagogical education have been determined. The model teacher's personal and professional competence development in a system of postgraduate pedagogical education has been developed. It consists of the following three blocks: the teacher's personal and professional competence structure; indicators of the levels of teacher's personal and professional competence development; organizational and methodological conditions for teacher's personal and professional competence development. Based on the results of the study and goal of providing favorable conditions for the teacher's personal and professional competence development, as part of the teaching staff's advanced training, the elective courses have been developed and implemented at the Institute.

The author notes that the transition of postgraduate education system to a competence-oriented one involves selecting content and its structuring with the simultaneous determination of the effective component of the educational process – the acquisition of competencies by students and the ability to purposefully form key and subject competences. It is proved that the process of teacher's personal and professional competence development is holistic and dynamic. It implies adaptability in approaches to the content and choice of forms and methods in the organization of the educational process.

Key words: competence; personal and professional competence; education; postgraduate education; professional development; competency approach

Грицай Сергій Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи, Комунальний заклад «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Україна

Hrytsai Serhii, PhD, associate professor, vice-rector for scientific work, Sumy Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Ukraine

E-mail: gricajsergij@gmail.com

Актуальність проблеми. В умовах євроінтеграції, глобалізації та інформатизації суспільства основною метою системи післядипломної освіти України є задоволення індивідуальних потреб фахівця в особистому професійному зростанні, підвищення його конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб, а також забезпечення зацікавленості держави у кваліфікованих кадрах високого рівня професіоналізму та культури, здатних компетентно й відповідально виконувати фахові функції, що сприятиме успішному соціально-економічному поступу суспільства, досягненню однієї з головних цілей сталого розвитку світу, визначених ООН, – якісної освіти.

Посткласична парадигма освіти орієнтована на компетентнісний підхід; особистісно-орієнтоване навчання; формування фахівця, здатного швидко та уміло адаптуватися до мінливих умов сьогодення; розглядає освіту як таку, що має випереджувальний характер та є превентивною. Саме необхідність компетентнісного підходу в освіті визначається необхідністю формування ключових компетентностей і наскрізних умінь покоління фахівців-професіоналів, які забезпечуватимуть подальший розвиток усіх сфер суспільства, їх синергію, а також сприятимуть сталому розвитку світу [6].

Так, на думку С. Паламар, компетентнісний підхід є методологічним орієнтиром модернізації сучасної освіти, в той час, як «основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах» [13, с. 271].

У той час, як Ю. Завалевський наголошує на тому, що компетентна людина повинна не лише розуміти сутність проблеми, а й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст залежно від конкретних умов може застосовувати певний метод вирішення проблеми [7, с. 208–209].

На нашу думку, компетентнісна парадигма в освіті являє собою виклик, потребу, проблему сучасності. Розвиток професійної компетентності вчителя є неодмінною умовою й обов'язковим складником його професіоналізму. Саме тому одним зі шляхів оновлення і підвищення якості освіти є впровадження компетентнісного підходу у процес підвищення кваліфікації педагогів в закладі освіти. В умовах, коли змінюється освітня стратегія, професійна компетентність учителя набуває надзвичайної актуальності, що першочергово підвищує вимоги до якості підготовки майбутнього вчителя та подальшого вдосконалення його професійних компетентностей у процесі педагогічної діяльності, адже необхідною умовою сьогодення є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості, а й постійне поповнення та поновлення знань, високий рівень професіоналізму.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку особистісно-професійної компетентності педагога є предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: І. Акуленко, І. Беха, Н. Бутенко, К. Віаніс-Трофименко, О. Драгайцева, Ю. Завалевського, І. Зязюна, Т. Ісаєвої, С. Іванова, Л. Карпова, Г. Кашкарьова, М. Кириченко, Д. Корабельнікова, О. Лебедева, В. Пелегейченко, С. Савельєва, Л. Семенець, Т. Сорочан, Л. Сущенко, Л. Щербатюк та ін. Професійному розвитку науково-педагогічних, педагогічних і наукових працівників у закладах вищої та післядипломної освіти присвячені праці таких дослідників: О. Ануфрієва, О. Алейнікова, Н. Воланюк, О. Галус, В. Гладуш, В. Гладкова, М. Гриньова, Н. Діденко, Г. Дмитренко, М. Євтух, Ю. Завалевський, А. Зубко, М. Кириченко, Н. Клокар, В. Маслов, Н. Ничкало, О. Снісаренко, Т. Сорочан, Т. Сущенко та ін.

Концептуальні положення щодо вдосконалення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і наукового супроводу розвитку педагогічних кадрів досліджують Н. Білик, С. Ніколаєнко, В. Олійник, Л. Оліфір, О. Отич, Н. Приходько, І. Сіданіч, В. Сидоренко, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін. Як свідчить аналіз наукових джерел (В. Безпалька, О. Дахіна, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, А. Зубка, Р. Зуб'яка, М. Кларіна, І. Ожерельєвої, В. Олійника, О. Пехоти, В. Пікельної, М. Романенка, І. Сиром'ятникова, Т. Сорочан та ін.), на теоретичному та практичному рівнях відбувається

ся активний пошук стратегії модернізації післядипломної освіти в Україні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Прискорення соціального часу, повсюдна інформатизація та глобалізація вимагають від післядипломної освіти надання послуги формування особистісно-професійної компетентності педагога, його здатності бути конкурентоспроможним і затребуваним на сучасному ринку праці.

Метою статті є визначення сутності й особливостей розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах післядипломної освіти.

Викладення основного матеріалу. У контексті реформування національної системи освіти проблема якості підвищення кваліфікації педагогів, розроблення сучасного змісту освіти зумовлена потребою зростання рівня професійної культури педагогічних працівників як високоосвічених, компетентних особистостей, здатних до роботи в умовах конкуренції, підприємництва і ринкових відносин, прискорення соціального часу та постійних змін. Головним завданням післядипломної освіти є забезпечення високої якості готовності педагогів до професійної самореалізації у розрізі модернізації системи освіти через досягнення ними високого особистісного, професійного та науково-методичного рівня компетентності та створення умов для неперервної освіти педагогічних кадрів.

В умовах сучасності освіта дорослих є універсальним цивілізаційним ресурсом, завдяки якому можливий розвиток потенціалу будь-якої особистості, що сприяє підвищенню рівня адаптації до мінливих умов сучасності, швидкоплинності часу, рівня соціального порозуміння, взаємодії.

Як зазначається у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», опублікованій Національною академією педагогічних наук України, післядипломна освіта є невід'ємним складником освіти дорослих, у той час як сучасними тенденціями розвитку післядипломної освіти є «утвердження людиноцентрованого підходу, що враховує особистісні й професійні запити суб'єктів освітнього процесу; сприяє формуванню здатності фахівців працювати в інноваційному середовищі та оволодінню методами самостійного здобуття компетентностей, необхідними для підготовки андрагогів для закладів післядипломної освіти, впровадженню варіативних моделей професійного розвитку, розширенню можливостей їх вибору» [12, с. 90] тощо.

Отже, набуває актуальності питання про набуття фахівцями нових компетентностей, необхідних для їхньої конкурентоспроможності, затребуваності на ринку праці. Зокрема, значна увага приділяється особистісно-професійному розвитку педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів освіти.

Саме цьому питанню Н. Білик, Н. Любченко приділяють увагу щодо використання педагогічного коучингу, який є одним із можливих напрямів розвитку професійної компе-

тентності фахівців, який дає їм змогу не тільки вдосконалювати власну професійну діяльність, а й розвивати уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності, формувати потребу у професійному самовдосконаленні впродовж життя, досконало вести соціальний діалог, сприяти розвитку соціального партнерства [2, с. 45].

Структурним елементом післядипломної освіти педагогів є процес підвищення їх кваліфікації, метою якого є оновлення, відновлення та поглиблення професійних знань, умінь і навичок, – що й визначає специфічність, особливості змісту, форм і методів навчання. Але в той же час мета процесу підвищення кваліфікації спрямована на виконання загальної мети післядипломної освіти – збагачення професійної та загальної культури педагога, знаходження ефективних шляхів навчання дорослої людини

[6], формування життєво необхідних компетентностей, що сприятиме її самоствердженню та самореалізації. Отже, компетентнісний підхід у післядипломній освіті є одним із головних і основоположних.

С. Толочко, працюючи над дослідженням питання модернізації компетентнісного підходу, проаналізувала структуру і моделі професійної компетентності педагога. Так, аналізуючи міркування М. Войцехівського [3], вона надає запропоновану вченим структуру професійної компетентності педагога (ПКП), до складу якої входять наступні складові: ціннісна, методологічна, психолого-педагогічна, комунікативна, управлінська, кожна з яких характеризується трьома компонентами (когнітивна, операційно-технологічна, особистісна) [14, с. 33] (рис. 1):



Рис. 1. Структура професійної компетентності педагога (за М. Войцехівським)

Дослідниця також звертає увагу на структуру професійної компетентності вчителя (педагогічного працівника), запропоновану Л. Лузан [10], відповідно до складу якої входять: базові компетентності (фахова, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, громадянська, інформаційна); загальнофахові (когнітивні, діяльнісні, соціально-особистісні); спеціально-фахові (комунікативна, літературознавча, інформаційно-комунікаційна) [14, с. 33].

Результати дослідження. Аналізуючи досвід дослідження сутності та розвитку особистісно-професійної компетентності педагога, варто відмітити, що науково-педагогічний колектив Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (далі – Інститут) працює над реалізацією науково-дослідної теми «Теоретико-методичні засади розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти», що затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2017 № 639 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі Комунального закладу «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». Для успішної реалізації вказаної теми затверджено наукові теми кафедр Інституту: «Компетентнісний підхід до електронного навчання у системі післядипломної педагогічної освіти» (кафедра освітніх

та інформаційних технологій); «Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів дошкільної, початкової, повної загальної та позашкільної освіти» (кафедра теорії і методики змісту освіти); «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти», «Реалізація компетентнісно-орієнтованої освіти керівників навчальних закладів» (кафедра педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту); «Соціально-психологічні аспекти розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін» (кафедра психології); «Науково-методичний супровід соціально-громадянських компетентностей педагогів НУШ» (кафедра соціально-гуманітарної освіти).

Із метою організації та забезпечення реалізації наукової теми діє Центр компетентнісно-орієнтованої освіти, яким розроблено нормативно-правове й інформаційно-методичне забезпечення наукової роботи, Концепцію розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти; визначено зміст і компоненти особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти; розроблено модель розвитку особистісно-професійної компетентності педагога в системі післядипломної педагогічної освіти, яка складається з трьох блоків: 1) структура

особистісно-професійної компетентності педагога; 2) показники рівнів розвитку особистісно-професійної компетентності педагога; 3) організаційно-методичні умови розвитку особистісно-професійної компетентності педагога (рис. 2):

Відповідно до моделі *особистісно-професійна компетентність педагога* – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний резуль-

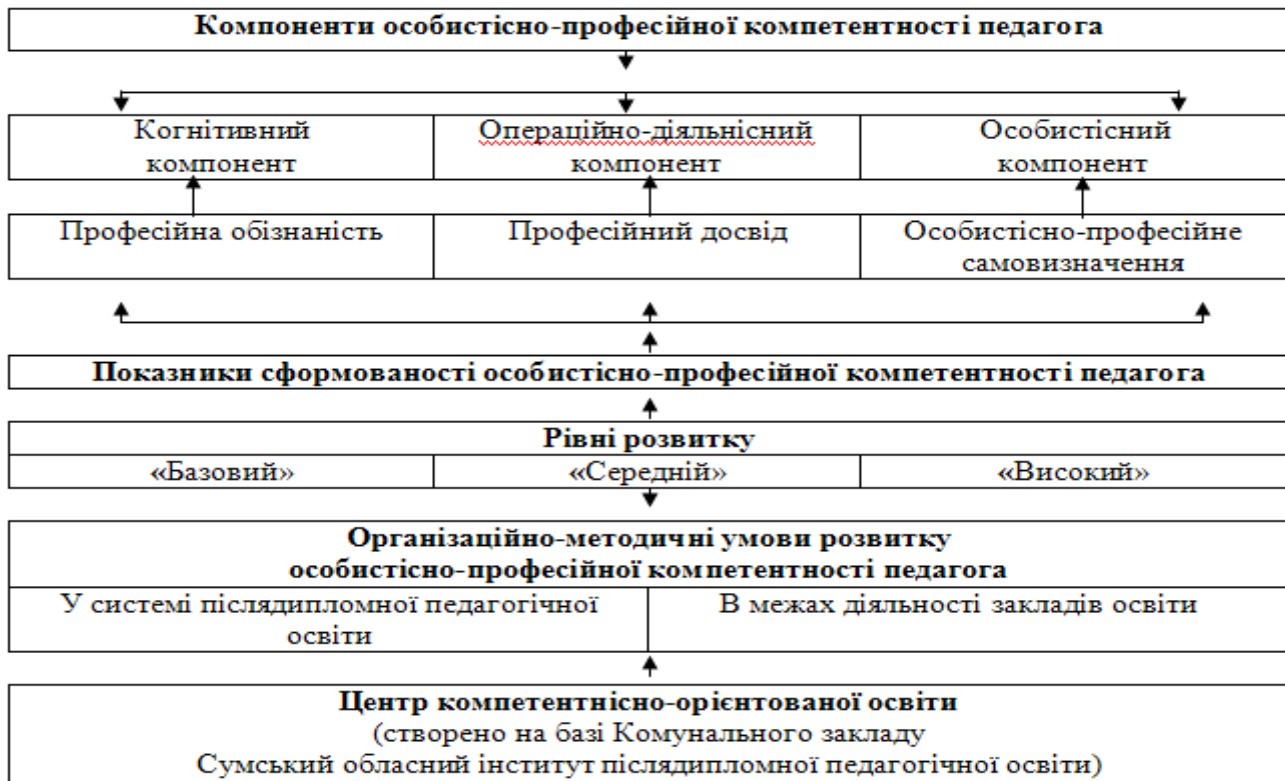


Рис. 2. Модель розвитку особистісно-професійної компетентності педагога

тат. Особистісно-професійна компетентність педагога розуміється як здатність виявляти й ефективно, творчо розв'язувати на рівні освітніх стандартів професійні завдання; гнучкість у застосуванні методів теоретичної та способів практичної діяльності; критичність мислення, рефлексія, неперервне професійне зростання. Дослідженню даного питання присвячені праці вітчизняних науковців – І. Беха [1], А. Волосенко [4], І. Зязюна [8], О. Овчарук, Н. Бібік [9] та ін.

В основу моделі покладено розуміння розвитку особистісно-професійної компетентності педагога як результату цілеспрямованої підготовки в межах формальної освіти (на курсах підвищення кваліфікації) та в умовах неформальної освіти. *Розвиток особистісно-професійної компетентності педагога* являє собою складне особистісне утворення, що містить сукупність професійних потреб і мотивів, знань, умінь, професійного досвіду, особистісних характеристик, які забезпечують успішну реалізацію посадових обов'язків педагогічних працівників [6].

Модель набуває значення для впровадження компетентнісного підходу саме в системі післядипломної освіти, оскільки, на думку В. Луначека, він «дозволить сформувати індивідуальну компетентнісну модель розвитку кожного

індивідуума протягом життя» [11, с. 44], в той час як «важливим аспектом залишається необхідність поліпшення розуміння викладачами ЗВО та закладів післядипломної педагогічної освіти процедур запровадження компетентнісного підходу у їх професійну діяльність» [там само, с. 44], а робота з ними має набути системного та структурного характеру, передбачати різні форми вдосконалення їхньої особистісно-професійної компетентності.

У результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи було визначено, що перехід системи післядипломної освіти до компетентнісно-орієнтованої передбачає відбір змісту і структурування його з одночасним визначенням результативного складника освітнього процесу – набуття слухачами компетентностей і вміння цілеспрямовано формувати ключові та предметні компетентності. Так, з метою забезпечення сприятливих умов розвитку особистісно-професійної компетентності педагога, в рамках підвищення кваліфікації педагогічних працівників, в Інституті розроблено та запроваджено курси за вибором відповідно до виокремлених складників означеної компетентності:

– підвищення загального рівня особистісно-професійної компетентності педагога та соціально-рольової компе-

тентності, яка відображає здатність педагога до рольової варіативності й гнучкості, та готовність до впровадження інновацій, забезпечення «управління якістю реалізацій індивідуальних траєкторій фахового й особистісного зростання» [5, с. 48–49] («Особистісно-професійна компетентність педагога в умовах реформування освіти», «Лідерство як технологія формування поведінкових моделей сучасного педагога», «Професійний розвиток педагога в умовах Нової української школи», «Складова професійної компетентності педагога: корпоративне навчання та авторська програма» тощо);

– підвищення рівня розвитку дослідницької компетентності, яка виявляється в усвідомленій готовності вчителя здійснювати активну дослідницьку діяльність, й обумовлена здатністю здійснювати перехід від процесуальної діяльності до творчої, прагненням до саморозвитку і вдосконалення в професії педагога («STEM-освіта як інноваційна технологія навчання», «Сучасні освітні технології в умовах Нової української школи», «Розвиток професійної компетентності педагога в умовах НУШ: педагогіка партнерства, корпоративне навчання, авторська програма», «Сучасні підходи у формуванні дослідницької компетентності педагогів при виконанні наукових досліджень МАН» тощо);

– підвищення рівня розвитку інформаційно-цифрової компетентності, яка розкриває здатність застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для успішної організації освітнього процесу та впровадження інноваційних форм і методів навчання («Інформаційно-цифрова компетентність педагога: реалізація освітнього процесу», «Використання інтерактивних дошок в освітньому процесі»);

– підвищення рівня розвитку здоров'язбережувальної компетентності, що відображає рівень готовності до емоційно-професійного балансу, дотримуючись здорового способу життя («Здоров'язбережувальні проекти та технології в закладах освіти», «Здоров'я як особистий та освітній феномен», «Безпечно і здорове освітнє середовище в Новій українській школі», «Психологія здоров'я та формування навичок самопомоги учасників освітнього процесу»);

– підвищення рівня розвитку комунікативної компетентності, що відображає здатність педагога створювати сприятливі умови для взаємодії з учасниками освітнього процесу («Сучасні інструменти успішної комунікативної взаємодії: методи ненасильницького спілкування, подолання комунікативних бар'єрів, вирішення конфліктів, профілактика булінгу», «Навички ефективної комунікації вчителів для успішної взаємодії з учнями та їх батьками» тощо);

– підвищення рівня розвитку соціально-громадянської компетентності, що відображає рівень готовності до партнерської взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу (учнями, педагогами, керівниками, батьками, громадськістю), дотримуючись встановлених норм суспільства та поваги до особистості («Формування соціально-громадянської компетентності особистості засобом превен-

тивного виховання в умовах Нової української школи», «Демократизація та партнерство закладу освіти в умовах Нової української школи» тощо).

Висновки. Зазначимо, що цілеспрямоване впровадження курсів за вибором, проведення науково-практичних заходів міжнародного, всеукраїнського та регіонального рівнів в системі післядипломної педагогічної освіти є можливим унаслідок організації ефективної взаємодії всіх учасників даного процесу (викладачів Інституту, провідних фахівців з означеної проблеми, педагогів) і використання інноваційних форм і методів навчання: проблемна лекція, групові дискусії, метод «мозкового штурму», робота в парах, індивідуальні та творчі завдання, міжгрупове обговорення, (не)конференція mini-Edcamp, освітня онлайн-виставка, психологічні практикуми, інтерактивні заняття з елементами тренінгу, майстер-класи тощо, що сприяє розвитку особистісно-професійної компетентності педагога. Вдале визначення організаційних форм і методів навчання в певній послідовності та взаємодії з урахуванням специфіки функціонування закладів освіти, в яких здійснюється професійна діяльність педагогів, та їх особистісно-професійних запитів сприяє підвищенню рівня сформованості основних компонентів особистісно-професійної компетентності педагога (когнітивного, операційно-діяльного, особистісного), а результатом навчання в системі підвищення кваліфікації є динаміка фахової компетентності, яка виражається в експоненційному прирості знань, умінь, навичок, досвіду особистісного саморозвитку, творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин, ціннісно-світоглядної спрямованості.

Отже, процес розвитку особистісно-професійної компетентності педагога є цілісним і водночас динамічним, оскільки передбачає адаптивність у підходах до змісту та вибору форм і методів в організації освітнього процесу. Органічним складником розвитку професійної компетентності педагога у процесі підвищення їхньої кваліфікації є особистісна та практична спрямованість навчання в системі підвищення кваліфікації на основі андрагогічного підходу.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія* / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2002. Вип. 6, ч. 1. С. 13–19.
2. Білик Н. І., Любченко Н. В. Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку вчителя в системі підвищення кваліфікації. *Імідж сучасного педагога* : електрон. наук. фах. журн. 2020. № 5 (194). С. 41–46. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5\(194\)-41-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5(194)-41-46) URL: <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/215279>
3. Войцехівський М. Ф. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування шкільної освіти* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., (20-23 квітня 2015 р.). URL: <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/index#.WBVanKLTIV>.
4. Волощенко А. Формування професійної компетентності як важливий чинник творчої самореалізації майбутнього вчителя. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 6, ч. 1. С. 140–150.
5. Грицай С. Особистісно-професійна компетентність учителя – важлива складова якісної освіти. *Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогічних працівників в умовах післядипломної освіти* : кол. монографія

- / за заг. ред.: О. В. Зосименко, Г. Л. Єфремової. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 40–52.
6. Грицай С. Теоретичні та методичні засади управління розвитком компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти. *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі* : колективна монографія / за заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 384–405.
 7. Завалевський Ю. І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця : монографія. Чернівці : Букрек, 2014. 416 с.
 8. Зязюн І. А. Ціннісні пріоритети підготовки вчителя. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей* : зб. матеріалів ХХ Міжнар. ред.-мистец. читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. Чернівці, 2013. С. 17–22.
 9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
 10. Лузан Л. О. Управління розвитком професійної компетентності вчителів філологічних дисциплін у закладах післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2013. 199 с.
 11. Луначек В. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 37–45.
 12. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с.
 13. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1/2 (20/21). С. 267–278.
 14. Толочко С. Модернізація компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти України для сталого розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3 (95). С. 29–36.
 4. Volosenko, A. (2012). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti yak vazhlyvyi chynnnyk tvorchoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia [Formation of professional competence as an important factor of future teacher's creative self-realization]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia [Problems of modern teacher training]*, 6, 1, 140-150 [in Ukrainian].
 5. Hrytsai, S. (2018). Osobystisno-profesiina kompetentnist uchytelia – vazhlyva skladova yakisnoi osvity [The personal and professional competence of a teacher is an important component of quality education]. In *Rozvytok osobystisno-profesiinoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh pisladyplomnoi osvity [Development of personal and professional competence of pedagogical workers in the conditions of postgraduate education]* (pp. 40-52). Sumy: FOP Tsoma S. P. [in Ukrainian].
 6. Hrytsai, S. (2021). Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia rozvytkom kompetentnosti pedahohiv v umovakh pisladyplomnoi osvity [Theoretical and methodical bases of management of development of competence of teachers in the conditions of postgraduate education]. In *Innovatsiini tekhnologii v suchasnomu osvitnomu prostori [Innovative technologies in the modern educational space]* (pp. 384-405). Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka [in Ukrainian].
 7. Zavalevskiy, Yu. I. (2014). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannya vchytelia yak konkurentospromozhnogo fakhivtsia [Theoretical and methodological principles of teacher formation as a competitive specialist]*. Chernivtsi: Bukrek [in Ukrainian].
 8. Ziazun, I. A. (2013). Tsinnisni priorytety pidhotovky vchytelia [Value priorities of teacher training]. In *Pedahohichna maisternist yak sistema profesiinykh i mystetskykh kompetentnostei [Pedagogical skill as a system of professional and artistic competencies]*: zb. materialiv XX Mizhnar. ped.-mystets. chytnykh pam'iaty prof. O. P. Rudnytskoi. Chernivtsi [in Ukrainian].
 9. Ovcharuk, O. V. (Ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraïnski perspektyvy [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
 10. Luzan, L. O. (2013). *Upravlinnia rozvytkom profesiinoi kompetentnosti vchyteliv filohichnykh dystsyplin u zakladakh pisladyplomnoi osvity [Management of development of professional competence of teachers of philological disciplines in postgraduate education institutions]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
 11. Luniachek, V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohiia profesiinoho rozvytku pratsivnyka osvity [Competence approach as a methodology of professional development of an educator]. *Nova pedahohichna dumka [New pedagogical thought]*, 2 (102), 37-45 [in Ukrainian].
 12. Kremen, V. H. (Ed.) (2021). *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education in Ukraine]*. Kyiv: KONVI PRINT [in Ukrainian].
 13. Palamar, S. (2018). Kompetentnisnyi pidkhid yak metodolohichni oriienty modernizatsii suchasnoi osvity [Competence approach as a methodological guideline for the modernization of modern education]. *Osvitolohichnyi dyskurs [Educational discourse]*, 1/2 (20/21), 267-278 [in Ukrainian].
 14. Tolochko, S. (2018). Modernizatsiia kompetentnisnogo pidkhodu v systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity Ukrainy dlia staloho rozvytku [Modernization of the competence approach in the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine for sustainable development]. *Nova pedahohichna dumka [New pedagogical thought]*, 3 (95), 29-36 [in Ukrainian].

References

1. Bekh, I. D. (2002). Profesiino-osobystisna kompetentnist pedahoha u konteksti humanistychnoi osobystisno oriantovanoi osvity [Professional and personal competence of a teacher in the context of humanistic personality-oriented education]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika i psykholohiia [Proceedings. Series: Pedagogy and psychology]*, 6, 1, 13-19 [in Ukrainian].
 2. Bilyk, N. I., & Liubchenko, N. V. (2020). Pedahohichnyi kouching yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku vchytelia v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Pedagogical coaching as a technology of professional development of a teacher in the system of professional development]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 5 (194), 41-46. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5\(194\)-41-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5(194)-41-46) URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/215279>
 3. Voitsekhivskiy, M. F. (2015). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti pedahoha v umovakh innovatsiinykh zmin u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Development of professional competence of a teacher in the conditions of innovative changes in the system of postgraduate pedagogical education]. In *Innovatsiina diialnist pedahoha v umovakh reformuvannya shkilnoi osvity [Innovative activity of a teacher in the conditions of reforming school education]: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. internet-konferentsii*. Retrieved from <http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/index-#.WBYanNKLTIV> [in Ukrainian].
- Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 13.10.2021*

УДК 378.035:316.46

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-31-35](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-31-35)**Романовський Олександр**ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-0602-9395>**Жушма Тетяна**ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-3735-6014>

СУТНІСТЬ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ

A Проаналізовано поняття «лідерство», «лідер», «лідерські якості» та відмінні особливості педагогічної діяльності у контексті лідерства. Уточнено, що лідерство – процес впливу особистості на групу, спрямований на оптимальне досягнення загальної мети. Визначено, що лідер – це особистість, яка користується високим авторитетом і повагою у групі, що забезпечує здатність впливати, мотивувати та спонукати членів групи до слідування прийнятими рішеннями для досягнення поставленої мети. Визначено сутність лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи як соціально-психологічної властивості особистості, яка обумовлює успішну організаційну діяльність, здатність ефективно впливати на інших людей та приймати оптимальні рішення задля ефективного викладання та удосконалення освітнього процесу вищої школи.

Ключові слова: лідерство; лідер; лідерські якості; педагогічна діяльність; майбутні педагоги вищої школи

S *Romanovskyi Oleksandr, Zhushma Tetiana. The issue of leadership qualities of the future teacher of higher education.*

An important modern problem of the theory and practice of higher education is to improve the professional training of future teachers of higher education. General problems of improving higher professional education are considered in the works of A. Aleksyuk, B. Gershunsky, L. Lukyanova, N. Nychkalo. The pedagogical skills development in future teachers is studied in the works of O. Dubaseniuk, I. Zyazyun, V. Hrynyova, A. Moskalenko, S. Syssoeva etc.

An important component in the structure of pedagogical activity of a teacher is organizational work, which is connected with setting goals, defining tasks, methods, division of labor, establishing interaction in the educational process of higher education. His leadership qualities are especially important in the organizational activity of a teacher. However, theoretical and practical aspects of leadership are often considered in the context of professional training of the future manager. In the system of higher pedagogical education, this problem is insufficiently studied.

The work aims to analyze and determine the essence of leadership qualities of the future teacher of higher education.

The article analyzes the concepts of «leadership», «leader», «leadership qualities», and distinct features of pedagogical activity in the context of leadership. It is specified that leadership is a process of personal influence on a group, aimed at optimal achievement of a common goal. It is determined that a leader is a person who enjoys high authority and respect in the group, which provides the ability to influence, to motivate group members to follow the decision to achieve the goal. The essence of leadership qualities of the future high school teacher as a socio-psychological personality trait, which determines successful organizational activities, the ability to effectively influence other people and make optimal decisions for effective teaching and improving the educational process of high school.

Key words: leadership; leader; leadership qualities; pedagogical activity; future high school teachers

Романовський Олександр Георгійович, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Україна

Romanovskyi Oleksandr, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Management of Social Systems by acad. IA Zyazyun, National Technical University «Kharkiv Polytechnic Institute», Ukraine

E-mail: romanovskiy_a_khpi@ukr.net

Жушма Тетяна Віталіївна, аспірантка кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Україна

Zhushma Tetiana, postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of Management of Social Systems by acad. IA Zyazyun, National Kharkiv Polytechnic Institute Technical University, Ukraine

E-mail: zhushmatan@gmail.com

Актуальність проблеми. Важливою сучасною проблемою теорії та практики вищої освіти є вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи. Реформування системи освіти в Україні потребує оновленого підходу до складників професійної майстерності, професійних вимог, змісту діяльності викладача ЗВО. У зв'язку з цим майбутнього педагога вищої школи у процесі вищої освіти потрібно готувати до запровадження компетентнісного підходу, реалізації академічної мобільності, інтернаціоналізації, використання інформаційно-комунікативних технологій, розробки та впровадження педагогічних інновацій тощо.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Загальні проблеми вдосконалення вищої професійної освіти розглядаються у роботах А. Алексюка, Б. Гершунського, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Сидоренка та ін. Формування педагогічної майстерності у майбутніх викладачів досліджується у роботах О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Гриньової, А. Москаленко та ін.

Застосуванню інформаційних технологій у педагогічній діяльності викладача присвячені праці В. Бикова, Р. Гуревича, М. Кадемії, В. Кухаренка та ін., впровадженню педагогічних інновацій – С. Гончаренка, Л. Кайдалової, Л. Козак, О. Пехоти, С. Сисоевої та ін.

У структурі педагогічної діяльності викладача важливим складником є організаційна робота, яка пов'язана із постановкою цілей, визначенням завдань, вибором методів, розподілом роботи, налагодженням взаємодії в освітньому процесі вищої школи тощо. В організаційній діяльності педагога особливо значущими є його лідерські якості. Проте теоретичні та практичні аспекти лідерства найчастіше розглядаються у контексті професійної підготовки майбутнього менеджера. У системі вищої педагогічної освіти ця проблема є недостатньо дослідженою.

Метою роботи є аналіз і визначення сутності лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи.

Викладення основного матеріалу дослідження. Аналіз сутності лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи потребує визначення понять «лідерство», «лідер», «лідерські якості». Розглянемо різноманітність визначення поняття «лідерство» у педагогічних дослідженнях.

Н. Бабкова-Пилипенко розуміє лідерство як «соціальний процес взаємодії керівника та групи, спрямований на досягнення загальної мети» [1, с. 6], В. Карманенко як «використання різних прийомів впливу лідера (завдяки його якостям і здібностям) на інших членів групи з метою планування, координації та контролю їхньої спільної діяльності» [3, с. 8], Н. Мараховська як «процес організації та управління колективом» [4, с. 7], В. Мороз як «процес реалізації позитивного впливу лідера групи на її членів під час досягнення групових цілей» [5, с. 6], Н. Семченко як «процес, за допомогою якого одна особа впливає на членів групи» [8, с. 7], Г. Тітова як «провідний вплив особистості на членів команди щодо оптимізації вирішення

групового завдання» [10, с. 8], В. Ягоднікова як «стосунки домінування і підпорядкування, впливу і прямування в системі міжособистісних стосунків у групі, які призводять до наміченої мети» [11, с. 6].

Отже, більшість авторів розглядає лідерство як процес (Н. Бабкова-Пилипенко, Н. Мараховська, В. Мороз, Н. Семченко), проте Г. Тітова визначає лідерство через поняття впливу, а В. Ягоднікова – через стосунки.

Незважаючи на різноманітність визначень, кожен із наведених авторів характеризує лідерство як явище, яке проявляється у групі (колективі, команді). Низка авторів вказує на досягнення мети або вирішення групового завдання (Н. Бабкова-Пилипенко, В. Мороз).

На основі проведеного аналізу, вважаємо, що лідерство – процес впливу особистості на групу, спрямований на оптимальне досягнення загальної мети.

Поняття «лідер» у педагогічних дослідженнях також визначається по-різному. Н. Бабкова-Пилипенко вважає, що поняття лідер «втілює такі риси, якості та вміння, за допомогою яких здійснюється вплив на групу шляхом спонукання, примусу або іншого заохочення» [1, с. 6]. В. Карманенко розглядає це поняття як «найавторитетніша особа в групі, яка завдяки своїм особистісним якостям виявляє ініціативу у різних моральних, соціальних та інших ситуаціях, спільній діяльності членів групи, має значний вплив на них, ухвалює рішення у значущих для групи ситуаціях і відповідає за них» [3, с. 6]. Н. Мараховська відзначає, що «суб'єктом лідерства є лідер як особистість, яка має цінний для групи потенціал, ініціює взаємодію членів групи, впливає на згуртування колективу» [4, с. 7]. Б. Головешко вважає, що «лідер у своїй діяльності має виконувати дві загальні функції: 1) інтеграція колективу, 2) цілеспрямованість колективу. Виходячи з цього, визначено, що лідер – це член групи, який своїми безпосередніми діями інтегрує та цілеспрямовує її» [2, с. 7].

В. Мороз визначає лідера як «визнаного члена групи, який, використовуючи притаманні йому лідерські здібності та якості, обирає оптимальне рішення для досягнення групової цілі» [5, с. 7], Г. Тітова – як «члена групи, який прагне бути корисним і задовольняє командний (груповий) інтерес, користується активною підтримкою членів групи, визнається ними як особистість, яка, використовуючи різні мотиваційні чинники, здатна повести за собою команду до успішної реалізації поставленої мети» [10, с. 8]. В. Ягоднікова характеризує як члена групи, «за яким вона визнає перевагу в статусі і надає право приймати рішення в значущих для неї ситуаціях, індивід, здатний виконувати центральну роль в організації спільної діяльності і регулювання взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям має переважний вплив на членів соціальної групи» [11, с. 8].

Отже, лідер визначається як особа (В. Карманенко), особистість (Н. Мараховська) або член групи (Б. Головешко, В. Мороз, Г. Тітова, В. Ягоднікова).

Відповідно до проведеного аналізу лідер характеризується певними якостями, рисами та вміннями (Н. Бабкова-Пилипенко), здібностями, реалізацією мети (В. Мороз), визначається авторитетом, статусом, цінним потенціалом для групи, підтримкою групи (Г. Тітова, В. Ягоднікова), проявом ініціативи (Н. Мараховська), ухваленням рішень (В. Карманенко).

Поодинокі характеристики у розглянутих визначеннях включають також прояв спонукання, примусу або іншого заохочення (Н. Бабкова-Пилипенко), використання мотиваційних чинників, здатності вести за собою (Г. Тітова), здатності до інтеграції та цілеспрямовання групи (Б. Головешко) тощо.

Отже, під поняттям «лідер» розуміємо особистість, яка користується високим авторитетом та повагою у групі, що забезпечує здатність впливати, мотивувати та спонукати членів групи до слідування прийнятими рішеннями для досягнення поставленої мети.

У педагогічних дослідженнях немає єдиної точки зору на визначення поняття «лідерські якості». Н. Мараховська визначає лідерські якості як інтегроване особистісне утворення, що сприяє якісному здійсненню педагогічної діяльності та включає мотиви, знання, лідерські вміння й стійку лідерську позицію» [4, с. 7].

В. Карманенко вважає, що лідерські якості – «певні риси особистості, необхідні для ефективного впливу на інших людей з метою розв'язання визначених завдань» [3, с. 8].

Лідерські якості студентів визначає як «різновид соціально-психологічних якостей особистості студента, що розкривають його ставлення до інших людей і до суспільства загалом, дозволяють йому ефективно впливати на членів студентської групи, сприяють створенню позитивної атмосфери в колективі» [3, с. 8].

Відповідно до предмету свого дослідження В. Карманенко уточнює, що лідерські якості студентів економічних університетів – це «сукупність індивідуально-особистісних і соціально-психологічних властивостей майбутнього фахівця економічно спрямованих видів діяльності, що забезпечують його здатність інтегрувати та цілеспрямовувати колектив організації для успішної реалізації професійних завдань» [3, с. 8].

Подібної точки зору у своєму дослідженні додержується й Б. Головешко. Він визначає лідерські якості майбутнього фахівця з адміністративного менеджменту як «сукупність індивідуально-особистісних і соціально-психологічних властивостей майбутнього фахівця з адміністративного менеджменту, які забезпечують його здатність інтегрувати та цілеспрямовувати колектив організації для успішного досягнення організаційних цілей» [2, с. 8].

В. Мороз вважає, що лідерські якості є «різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки відображають її ставлення до людей і суспільства й виявляються в суспільній поведінці та вчинках» [5, с. 7].

Г. Тітова визначає лідерські якості особистості як «такі, що проявляються особистістю в діяльності і характеризуються наявністю організаторських здібностей, ініціативністю, відповідальністю, вміннями адекватно оцінювати ситуацію і здатністю приймати відповідні рішення» [10, с. 9].

В. Ягоднікова зазначає, що лідерські якості – це «якості особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети» [11, с. 7].

Н. Семченко вважає, що «лідерські якості є різновидом соціально-психологічних властивостей особистості, оскільки вони дійсно відображають ставлення до людей і суспільства взагалі й виявляються в її суспільній поведінці та вчинках» [8, с. 7].

Отже, більшість учених визначає лідерські якості як соціально-психологічні властивості (Б. Головешко, В. Карманенко, В. Мороз, Н. Семченко). Лише Н. Мараховська визначає їх як інтегроване особистісне утворення.

Н. Мараховська та Г. Тітова, характеризуючи визначення лідерських якостей, вказують певні особистісні утворення. Н. Мараховська називає при цьому мотиви, знання, лідерські вміння й стійку лідерську позицію, а Г. Тітова у своєму визначенні власне перелічує певні якості, які відносять до лідерських (організаторські здібності, ініціативність тощо).

Інші дослідники у своїх визначеннях називають відмінні характеристики, якими відзначається поняття «лідерські якості», що з нашої точки зору є доречним та обґрунтованим. Зокрема, на те, що лідерські якості відображають певне ставлення до інших людей і до суспільства вказують В. Карманенко, В. Мороз, Н. Семченко; на те, що вони забезпечують ефективність впливу – В. Карманенко та В. Ягоднікова; забезпечують здатність інтегрувати та цілеспрямовувати колектив організації – В. Карманенко та Б. Головешко; призводять до розв'язання визначених завдань і до досягнення мети – В. Карманенко та В. Ягоднікова; сприяють позитивній атмосфері у колективі – В. Карманенко.

Відповідно до предмету нашого дослідження особливо цікавою є точка зору Н. Мараховської та Н. Семченко, які розглядають лідерські якості через призму педагогічної діяльності. Зокрема, Н. Мараховська вважає, що вони сприяють якісному здійсненню педагогічної діяльності.

Н. Семченко специфікою виявлення лідерства у професійній педагогічній діяльності вважає те, що «кожний педагог виступає формальним керівником у силу специфіки своєї професійної діяльності» [8, с. 8]. Пов'язане це не тільки із офіційним положенням, але й з різницею у статусі, яка пов'язана із різницею у віці, життєвому досвіді, ступені усталеності особистих переконань. Викладач має ширші можливості у використанні різних засобів впливу на становлення особистості молодшої людини [там само].

Але при цьому Н. Семченко зазначає, що стиль управлінської діяльності викладача «повинен відрізнятися високою гнучкістю та мобільністю», і також «для педагогічної діяльності поєднання формального і неформального лідерства є нагальною професійною необхідністю» [там само]. Важливою вимогою є поєднання «інструментального (ділового) лідера та афектного (експресивного, психологічного) лідера» [там сам].

Визначення лідерських якостей фахівців певного професійного спрямування має спиратися на відмінні особливості професійної діяльності цих фахівців. Н. Бабкова-Пилипенко у зв'язку з цим розглядає специфіку економічної діяльності, Б. Головешко – адміністративної, а Р. Сопівник – агропромислової і при цьому зазначає, що для агропромислового комплексу важливим є екобіоорієнтованість лідера та здатність розробляти нові технології, вдосконалювати виробництво, господарювати тощо.

У той же час низка типів лідерства, на наш погляд, є універсальними й досить актуальними і для майбутніх педагогів вищої школи. Зокрема, це стосується таких типів лідерства як «за відношенням до людей, Батьківщини і суспільства – відповідно до етичного, патріотичного і соціоорієнтованого; за рівнем професіоналізму – компетентного; за креативним потенціалом – творчого; за орієнтацією на цінності – гуманістичного;... за здатністю розвиватись і навчатись – прогресуючого; за побудовою відносин з оточенням – етичного, дипломатичного» [9, с. 12].

Продовжуючи думку Р. Сопівник тільки вже у контексті педагогічної діяльності, можна сказати, що за способом самореалізації майбутній педагог вищої школи має бути здатним розробляти та впроваджувати в освітній процес інноваційні методи, форми, засоби навчання, застосовувати найкращі педагогічні технології, здійснювати науково-педагогічний пошук актуальних проблем педагогічної теорії та практики.

Лідерські якості майбутнього педагога вищої школи мають обумовлювати такий вплив на студентську аудиторію у майбутній професійній діяльності, який буде сприяти високим результатам навчання студентів, морально-етичному та духовному їх самовдосконаленню, розвитку їх аналітичного та креативного мислення, пізнавальних і науково-дослідницьких умінь, комунікативних та інформаційних здатностей.

Лідерські якості майбутнього педагога означають його готовність до застосування студентоцентрованого підходу, тобто готовність зрозуміти індивідуальні особливості своїх студентів, знайти найкращі організаторські підходи, застосувати оптимальні методи, проявити гнучкість задля найдоступнішого та ефективнішого викладання. Вважаємо, що саме в організаційній роботі педагога вищої школи лідерські якості проявляються особливим чином та є запорукою успішного її здійснення.

С. Резнік зазначає, що «викладацьке лідерство передбачає здатність педагога бути взірцем, надихати до само-

вдосконалення, ефективно керувати процесом навчання та особистісного розвитку студентів» [6, с. 117]. Вона визначає, що сучасні професійні ролі викладача-лідера можуть бути пов'язані із консультуванням щодо побудови індивідуальної траєкторії навчання студента, його спонуканням на ефективно навчання «протягом життя», допомогою студенту в осмисленні своїх сильних сторін, труднощів і напрямів подальшого особистісного розвитку [там само].

Найближчою для нас є точка зору С. Резнік щодо такої ролі викладача-лідера як організатор процесу здобуття компетенцій. Ця роль «пов'язана з виконанням викладачем управлінських функцій цілеспрямування, планування, організації, мотивації, контролю. Викладач виконує ці функції не тільки під час аудиторних занять, консультацій, практики зі студентами, але й впливає на позааудиторне навчання, може організовувати їх наукову, громадянську, волонтерську, творчу та інші види діяльності» [там само].

Організаційно-управлінська діяльність педагога вищої школи буде особливо ефективною, якщо його лідерські якості сформовані на високому рівні. За цієї умови така діяльність буде ґрунтуватись на співпраці, ініціативі, самостійності, взаємоповазі, гуманності. Водночас у таких умовах створюється атмосфера вимогливості та спонукання студентів до саморозвитку.

Вважаємо, що формування лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи має бути спеціальною метою його професійної підготовки. За О. Романовським, С. Резнік, «застосування теорії лідерства має глибокі перспективи для вдосконалення освітнього процесу у ЗВО. І формування готовності до викладацького лідерства у майбутніх фахівців освітніх, педагогічних наук є необхідним як з точки зору їх особистісної самореалізації, так і з точки зору успішності майбутньої професійної діяльності» [7, с. 155].

Висновок. На основі проведеного аналізу понять «лідерство», «лідер», «лідерські якості» та аналізу відмінних особливостей педагогічної діяльності у контексті лідерства визначаємо сутність лідерських якостей майбутнього педагога вищої школи як соціально-психологічної властивості особистості, яка обумовлює успішну організаційну діяльність, здатність ефективно впливати на інших людей і приймати оптимальні рішення задля ефективного викладання та удосконалення освітнього процесу вищої школи.

Перспективи подальших досліджень полягають в обґрунтуванні структури лідерських якостей майбутніх педагогів вищої школи.

Список використаних джерел

1. Бабкова-Пилипенко Н. П. Формування лідерських якостей майбутніх економістів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.
2. Головешко Б. Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 20 с.

3. Карманенко В. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей у студентів економічних університетів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2019. 20 с.
4. Мараховська Н. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2009. 20 с.
5. Мороз В. П. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності органів студентського самоврядування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Старобільськ, 2015. 20 с.
6. Резнік С. М. Професійні ролі викладача-лідера в умовах інформатизації та глобалізації. *Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я* : тези доповідей XXVII Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 15–17 трав. 2019 р.). Харків, 2019. Ч. IV. С. 117.
7. Романовський О. Г., Резнік С. М. Необхідність формування готовності до викладацького лідерства у майбутніх фахівців освітніх, педагогічних наук. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 55. С. 154–160.
8. Семченко Н. О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 20 с.
9. Сопівник Р. В. Теоретичні і методичні засади формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2013. 40 с.
10. Тітова Г. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до формування спортивних лідерських якостей в учнів основної школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 20 с.
11. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 20 с.
4. Marakhov'ska, N. V. (2009). *Pedahohichni umovy formuvannia lider's'kykh iakostej majbutnikh uchyteliv u protsesi navchannia dystsyplin humanitarnoho tsyklu [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future teachers in the process of teaching disciplines of the humanities]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
5. Moroz, V. P. (2015). *Orhanizatsijno-pedahohichni umovy formuvannia lider's'kykh iakostej studentiv vyschykh navchal'nykh zakladiv u protsesi diial'nosti orhaniv student's'koho samovriaduvannia [Organizational and pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of students of higher educational institutions in the process of activity of student self-government bodies]*. (Extended abstract of PhD diss.). Starobil's'k [in Ukrainian].
6. Reznik, S. M. (2019). *Profesijni roli vykladacha-lidera v umovakh informatyzatsii ta hlobalizatsii [Professional roles of a teacher-leader in the conditions of informatization and globalization]*. In *Informatsijni tekhnolohii: nauka, tekhnika, tekhnolohiia, osvita, zdorov'ia [Information technology: science, technology, technology, education, health]: tezy dopovidej XXVII mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (Is. IV, p. 117). Kharkiv: NTU «KhPl» [in Ukrainian].
7. Romanovskyi, O. H., & Reznik, S. M. (2020). *Neobkhdnist' formuvannia hotovnosti do vykladats'koho liderstva u majbutnikh fakhivtsiv osvitnikh, pedahohichnykh nauk [The need for the formation of readiness for teaching leadership qualities in future professionals in educational and pedagogical sciences]. Suchasni informatsijni tekhnolohii ta innovatsijni metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems]*, 55. 154-160 [in Ukrainian].
8. Semchenko, N. O. (2005). *Pedahohichni umovy formuvannia lider's'kykh iakostej majbutnikh uchyteliv u pozaaudytornij diial'nosti [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities of future teachers in extracurricular activities]*. (Extended abstract of PhD diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
9. Sopivnyk, R. V. (2013). *Teoretychni i metodychni zasady formuvannia lider's'kykh iakostej majbutnikh fakhivtsiv ahropromyslovoi haluzi [Theoretical and methodical bases of formation of leadership qualities of future specialists of agro-industrial branch]*. (Extended abstract of D diss.). Luhans'k [in Ukrainian].
10. Titova, H. V. (2016). *Pidhotovka majbutnikh uchyteliv fizychnoi kul'tury do formuvannia sportyvnykh lider's'kykh iakostej v uchniv osnovnoi shkoly [Preparation of future physical education teachers for the formation of sports leadership qualities in primary school students]*. (Extended abstract of PhD diss.). Odesa [in Ukrainian].
11. Yahodnikova, V. V. (2006). *Formuvannia lider's'kykh iakostej starshoklasnykiv v osobystisno oriientovanomu vykhovnomu protsesi zahal'noosvitn'oi shkoly [Formation of leadership qualities of high school students in the personality-oriented educational process of secondary school]*. (Extended abstract of PhD diss.). Luhans'k [in Ukrainian].

References

1. Babkova-Pylypenko, N. P. (2011). *Formuvannia lider's'kykh iakostej majbutnikh ekonomistiv u protsesi profesijnoi pidhotovky [Formation of leadership qualities of future economists in the process of professional training]*. (Extended abstract of PhD diss.). Yalta [in Ukrainian].
2. Holoveshko, B. R. (2017). *Pedahohichni umovy formuvannia lider's'kykh iakostej u majbutnikh fakhivtsiv z administratyvnoho menedzhmentu u vyschykh navchal'nykh zakladakh [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in future specialists in administrative management in higher education]*. (Extended abstract of PhD diss.). Vinnytsia [in Ukrainian].
3. Karmanenko, V. V. (2019). *Pedahohichni umovy formuvannia lider's'kykh iakostej u studentiv ekonomichnykh universytetiv [Pedagogical conditions for the formation of leadership qualities in students of economic universities]*. (Extended abstract of PhD diss.). Uman' [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 18.11.2021



НАУКОВІ ПІДХОДИ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ Й ЕРГОТЕРАПІЇ

A З'ясовано, що методична система, спрямована на удосконалення процесу засвоєння змісту підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії, ґрунтується на компетентнісний, контекстний, логіко-структурний, діяльнісний, інтеграційний і технологічний підходи. У ході дослідження дійшли висновку, що компетентнісний підхід дає змогу змістити акцент у професійній освіті від орієнтації на відтворення знань до їх практичного використання. Контекстний підхід передбачає застосування форм активного навчання, зорієнтованих на професійну підготовку здобувачів вищої освіти та реалізується засобами системного використання професійного контексту. На основі логіко-дидактичного аналізу моделюється методична система формування природничо-наукової компетентності, визначаються мета і завдання цієї системи, формується зміст і здійснюється логічна побудова навчального матеріалу кожної наскрізної змістової траєкторії. Оптимальним підходом до організації освітнього процесу підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії вважаємо інтегрований підхід, що узгоджується із сучасними інноваційними методами організації навчальної діяльності. Саме процес природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії з використанням діяльнісного підходу забезпечує можливість формування нового типу фахівця, здатного до неперервного професійного саморозвитку за змінних умов. Технологічний підхід забезпечує реалізацію системи, що ґрунтується на проектуванні способу організації процесу з послідовною орієнтацією на моделювання освітнього процесу, чітко визначену мету, результати навчання і способи їхнього досягнення. Доведено, що лише комплексне науково обґрунтоване поєднання проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для ефективного розуміння обраної проблеми.

Ключові слова: фізична терапія; ерготерапія; наукові підходи; система підготовки фахівців; освітній процес; методична система підготовки фізичних терапевтів та ерготерапевтів

S *Fastivets Anna. Scientific approaches of natural-science training of future specialists in physical therapy and ergotherapy.*

The article clarifies that the methodological system which is aimed at improvement of the process of the content acquirement of training of future physical specialists and occupational therapists is based on competency, context, logic framework, and activity, integrative and technological approaches. In the process of the research, we concluded that the competence approach affords an opportunity to shift the emphasis in professional education from the focus on the reproduction of knowledge to their practical use. The contextual approach involves the usage of different forms of active learning, which are focused on the students' professional training. It is also implemented by means of systemic usage of professional context. On the basis of logical-didactic analysis the methodical system of formation of natural-scientific competence is modeled, the purpose and tasks of this system are defined, the content is formed and logical construction of educational material is performed through the semantic trajectory. We suppose that the optimal approach to the organization of the educational process of physical therapy and occupational therapy specialists training is an integrated approach that is consistent with modern innovative methods for organizing educational activities. Particularly, the process of natural-scientific training of future specialists in physical and occupational therapies and successful application of activity approach provides the opportunity to form a new type of specialist who is capable of continuous professional self-development under changing conditions.

The technological approach provides the implementation of the system, which is based on designing a way of organization of the process with a consistent focus on modeling the educational process, a clearly defined goal, learning outcomes and ways of their achievements. It is proved that only a complex scientifically well grounded combination of the analyzed conceptual approaches creates prerequisites for effective understanding of the chosen problem.

Key words: activity approach; competency approach; contextual approach; educational process; ergotherapy; integrative approach; logic-framework approach; methodological system of training physical therapists and ergotherapists

Фастівець Анна Віталіївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та фізичної терапії, ерготерапії, Полтавський інститут бізнесу закладу вищої освіти «Міжнародний науково-технічний університет імені академіка Юрія Бугая», Полтава, Україна

Fastivets Anna, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social Sciences and Humanities, Physical therapy and Ergotherapy, Poltava Business Institute of Higher Educational Institution «Academician Yuriy Bugay International Scientific and Technical University», Poltava, Ukraine

E-mail: anna_fast@ukr.net

Актуальність проблеми. Концепція розвитку вищої медичної освіти України зорієнтована на таку модель підготовки медичних кадрів, яка дозволить створити необхідні умови для збереження й відновлення здоров'я населення. Розвиток медичної освіти в Україні забезпечується впровадженням оновленої методології побудови освіт-

нього процесу за європейськими зразками, метою якого є підготовка висококваліфікованого фахівця з фізичної терапії та ерготерапії.

Саме тому сучасними науковцями і методистами-практиками впроваджуються системи оптимізації підготовки фахівців, зорієнтовані на підвищення якості процесу про-

фесійної підготовки у вищій школі, обґрунтовуються концептуальні основи методичних систем, досліджуються принципи та закономірності їхньої реалізації. Розроблення системи формування природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії вимагає об'єктивності й надійності наукових висновків і залежить, насамперед, від загального підходу до тлумачення сутності досліджуваних явищ і процесів, а отже, передбачає здійснення вибору теоретико-методологічних дослідницьких стратегій – наукового підґрунтя, із позицій якого дістають пояснення різноманітні педагогічні явища й закономірності, що є вирішальними у теоретичній інтерпретації цих явищ.

Однак до цього часу не було проведено цілісного аналізу наукових підходів природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії.

Вищезазначене обумовлює актуальність обраної нами тематики.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Під час дослідження нами проаналізовано наукові праці з таких проблем: методологія наукового дослідження (А. Баскаков [1], С. Сисоєва, Т. Кристопчук [14]), методологічні проблеми підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців (Н. Доценко [7], Н. Степанченко [15]); запровадження компетентнісного та контекстного підходу в професійній освіті (А. Вербицький [2], А. Дробін [8], А. Ярошенко [18]); упровадження інтегративного та логіко-структурного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців (І. Гузій [9], Н. Мирончук [10], Ю. Пришупа [13], Ю. Дик, А. Пинський, В. Усанов [5], Л. Дольнікова [6], Л. Пермінова [12]); цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти (О. Вознюк, О. Дубасенюк [3] та ін.). Зокрема, концептуальні підходи до дослідження проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної терапії розглядали А. Фастівець, П. Хоменко, І. Шапаренко [16].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Зважаючи на вагомий науковий доробок вітчизняних і зарубіжних учених, нині актуальності набувають дослідження змісту і структури природничо-наукової підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії.

Мета статті: дослідити наукові підходи природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії.

Викладення основного матеріалу. Методична система, спрямована на удосконалення процесу засвоєння змісту підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії, спирається на компетентнісний, контекстний, логіко-структурний, діяльнісний, інтеграційний і технологічний підходи.

Науково-методологічні підходи конкретизують зміст багаторівневої структури методології (гр. *methodos* – метод, *logos* – вчення) – загальної системи теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження [14].

Для здійснення об'єктивного і цілісного дослідження природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії необхідними є полінауковий підхід, вивчення ідей, концепцій, закономірностей і принципів інших наук, предметом яких є людина та її діяльність. Отже, під час модернізації системи професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії й ерготерапії варто використовувати загальнонаукові підходи, орієнтовані на педагогічну науку та практику [15, с. 76].

Задля розроблення методології й методики дослідження необхідно проаналізувати можливості раніше розроблених і широко використовуваних методологічних підходів до формування природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії.

Компетентнісний підхід останнім часом набув широкого поширення через виникнення потреби в підвищенні якості освіти. Під цим поняттям розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток різнопланових компетентностей особистості як складників її загальної компетентності. Ця інтегрована характеристика охоплює знання, вміння, навички, якості, ставлення, досвід діяльності та поведінкові моделі, які необхідно опанувати людині в процесі навчання та професійної підготовки для подальшої успішної соціалізації та життєдіяльності. На переконання багатьох дослідників, саме компетентнісний підхід дає змогу змістити акцент у професійній освіті від орієнтації на відтворення знань до їх практичного використання; покласти в основу навчання стратегію підвищення гнучкості для розширення можливостей працевлаштування випускників; встановити тісніший взаємозв'язок освітньої мети та конкретних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання практичних професійних завдань.

Компетентнісний підхід дає змогу посилити практичний складник професійної підготовки майбутніх фахівців, підкреслює роль досвіду, здатності реалізовувати знання й уміння, акцентує увагу на реальних результатах освіти, розглядаючи їх не як сукупність засвоєної інформації, а набір компетенцій, спроможність фахівця з фізичної терапії та ерготерапії виконувати різноманітні життєві й професійні завдання, його готовність діяти у складних, непередбачуваних ситуаціях, а також важливість розвитку професійно важливих особистісних якостей у майбутнього реабілітолога [там само, с. 78].

У дослідженні А. Ярошенко компетентнісний підхід представлено як один із напрямів модернізації освіти, що передбачає високу готовність випускників до успішної діяльності в різних сферах завдяки сформованості в них системи ключових компетентностей і безпосередньо пов'язаний із переходом у розробленні змісту освіти й систем контролю його якості до системи ключових компетентностей [18, с. 7].

Отже, компетентнісний підхід передбачає формування практичних умінь професійного саморозвитку майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії в процесі

природничо-наукової підготовки у ЗВО. Система природничо-наукової підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії й ерготерапії, побудована відповідно до положень компетентнісного підходу, передбачає переорієнтацію з процесу навчання на практичний результат, тобто на можливість майбутніх фахівців здійснювати власний професійний саморозвиток і практичну діяльність, застосовувати набуті вміння щодо професійного саморозвитку для набуття відповідного досвіду. Використання компетентнісного підходу у процесі природничо-наукової підготовки забезпечує формування професійної компетентності, результатом якої є особистість майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії, який здатний ставити й виконувати різнорівневі професійні завдання, бути конкурентоспроможним на ринку праці, здійснювати практичну діяльність і застосовувати на практиці набутий досвід професійного саморозвитку.

Упровадження компетентнісного підходу в систему природничо-наукової підготовки зосереджує увагу саме на орієнтації навчання на майбутню професійну діяльність, що досягається шляхом застосування положень контекстного підходу.

Контекстний підхід до освіти забезпечує поєднання теоретичної й практичної підготовки майбутніх фахівців, зміцнює взаємозв'язок засвоєних знань із майбутньою професійною діяльністю [2, с. 36]. Такий підхід окреслений як поєднання навчальної та професійної діяльності у процесі формування квазіпрофесійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Контекстний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної терапії та ерготерапії передбачає застосування форм активного навчання, зорієнтованих на професійну підготовку здобувачів вищої освіти та реалізується засобами системного використання професійного контексту [4].

Повністю поділяємо думку Н. Мирончука про те, що у сучасній системі професійної підготовки фахівців контекстний підхід є фундаментом, що дозволяє врахувати потреби здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників і роботодавців, якісно підготувати майбутніх фахівців до реальних ситуацій професійної діяльності [10, с. 97].

Аналізуючи погляди низки дослідників на проблему критеріїв ефективності педагогічного викладання, М. Девлін і Г. Самаравікрема виокремлюють низку контекстуальних факторів, урахування яких є необхідними у підготовці фахівців у закладах вищої освіти, зокрема професійний (представлено такими характеристиками, як навчальний предмет, розмір групи, здібності студентів, методи оцінки) та соціальний (соціальні, політичні, економічні, технологічні, демографічні зміни, вимоги роботодавців) контексти, елементи яких постійно змінюються, тому систематично повинні переглядатися й оновлюватися у процесі підготовки фахівця [19, с. 116].

Отже, контекстний підхід у професійній підготовці майбутнього фахівця з фізичної терапії й ерготерапії охоплює компетентнісний зміст професії, до якого належать сформованість певних знань, умінь і навичок, наявність здібностей до обраної професії та професійно значущих якостей, набуття яких передбачено програмою підготовки у ЗВО, в обсязі, достатньому для успішного здійснення професійної діяльності (професійна компетентність).

Логіка впровадження компетентнісного і контекстного підходів у професійну підготовку майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії потребує структурування й інтеграції навчального матеріалу циклу природничо-наукових дисциплін. Це актуалізує необхідність застосування логіко-структурного та інтегрованого підходів. Логіко-структурний підхід є методикою планування, реалізації й оцінки програм і проєктів, що містить аналіз проблем, завдань та стратегії, побудову логіко-структурної матриці, складання розкладу заходів і графіка використання ресурсів [11].

Поділяємо погляди Л. Пермінової [12] щодо логіко-дидактичного підходу до структури і змісту навчального матеріалу та пропонуємо реалізувати його у нашому дослідженні шляхом визначення змісту когнітивного складника природничо-наукової компетентності. Матеріалом для реалізації логіко-дидактичного аналізу є наскрізна змістова траєкторія. Під наскрізною змістовою траєкторією розуміємо комплексне тематичне поняття, що містить систему взаємозв'язаних предметних понять, законів, теорій, принципів і методів природничих наук.

Логіко-структурний аналіз матеріалу пропонуємо розглядати як триетапну послідовність дій, окреслених відповідними цілями й завданнями:

1) цілепокладання – осмислення початкових педагогічних умов і нормативної бази формування когнітивного складника природничо-наукової компетентності;

2) логіко-змістовий аналіз – встановлення змісту та логічної організації когнітивного складника природничо-наукової компетентності, завданнями якого є: визначення елементів знань, виокремлення фундаментальних, основних і допоміжних елементів; визначення доцільності введення елементів знань до змісту навчального матеріалу наскрізної змістової траєкторії;

3) методичний (дидактичний) аналіз – проєктування дидактичного циклу, відбір і розроблення дидактичного забезпечення формування кожної наскрізної змістової траєкторії, завданнями яких є: постановка мети формування кожної наскрізної змістової траєкторії з урахуванням особливостей здобувачів освіти; забезпечення необхідного й достатнього рівнів науковості та строгості вивчення теоретичного матеріалу; вибір шляхів і засобів впливу на мотивацію здобувачів освіти щодо опанування кожної наскрізної змістової траєкторії [8, с. 117; 11, с. 20].

Так, на основі логіко-дидактичного аналізу моделюється методична система формування природничо-наукової

компетентності, визначаються мета і завдання цієї системи, формується зміст і здійснюється логічна побудова навчального матеріалу кожної наскрізної змістової траєкторії, організовується практична діяльність педагога й здобувача освіти.

Наявна формальна роз'єднаність споріднених навчальних дисциплін у навчальних планах, будь-які невинуваті розбіжності в понятійно-термінологічному апараті, часте ігнорування важливості використання інтегрованого підходу є перешкодами у справі цілеспрямованого формування гармонійної системи знань здобувачів вищої освіти. Зазвичай загальні відношення, зв'язки та залежності в межах кожної окремої навчальної дисципліни розкриваються шляхом застосування власних, специфічних методів і мають окремий понятійний апарат, внутрішню організацію й наповнення [9, с. 78].

Це актуалізує значення та доцільність використання інтегрованого підходу у системі природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії в сучасних ЗВО.

Згідно з концепцією О. Вознюк і О. Дубасенюк, до функцій інтеграції в освіті належать освітня, виховна, розвивальна, психологічна, методологічна й організаційна. Разом з тим, як зазначають дослідники, інтеграція в освіті може мати низку форм, серед яких: предметно-образна, понятійна, світоглядна, діяльнісна, концептуальна тощо. До головних способів інтеграції належать: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання та систематизація [3, с. 95].

Науковцями виокремлено такі умови, що є необхідними для інтеграції навчальних дисциплін: 1) об'єкти дослідження різних дисциплін повинні збігатися чи бути досить близькими; 2) в інтегрованих дисциплінах повинні застосовуватися однакові або близькі методи дослідження; 3) дисципліни, що інтегруються, повинні будуватися на спільних закономірностях і теоретичних концепціях [5, с. 45]. Щодо перспектив інтегрованого підходу в природничо-науковій підготовці фахівців із фізичної терапії та ерготерапії, визначені умови є актуальними, але й недостатніми для застосування у процесі професійної підготовки, оскільки відображають лише теоретичні аспекти інтеграції знань, не враховуючи специфіку майбутньої практичної діяльності таких фахівців.

У дослідженні Л. Дольнікової запропоновано горизонтальне та вертикальне інтегрування змісту природничих дисциплін у процесі вивчення хімії. У процесі горизонтального структурування змісту матеріалу навчальної дисципліни виникає можливість реалізації герменевтичного аспекту. Так, зі значної кількості взаємопов'язаних змістових компонентів за допомогою інтеграції змісту окремих природничих дисциплін формується гармонійна система знань про об'єкт. Вертикальне структурування вимагає диференціації змісту окремих навчальних дисциплін за принципом концентрів [6].

У природничо-науковій підготовці фахівця з фізичної терапії та ерготерапії важливим шляхом інтеграції знань за чинної предметної системи освіти мають стати інтегративні курси. Технологічне і дидактичне завдання інтеграційного курсу – вибір підстави для інтеграції, що сприяє вирішенню проблеми структуризації змісту навчального матеріалу. Зі зростанням рівня інтеграції підвищуються вимоги до сумісності елементів, які інтегруються (такими елементами можуть виступати навчальні курси, зокрема їхній зміст): міжпредметні зв'язки (перший рівень інтеграції) передбачають використання інформації з одного навчального курсу при вивченні іншого курсу чи застосування елементів міждисциплінарного характеру при вивченні монокурсів; при синхронізації двох або більше курсів маємо часове та тематичне узгодження змістових і процесуальних характеристик курсів [13, с. 136].

Отже, конкурентоспроможному випускникові сучасного ЗВО мають бути притаманні прагнення до постійного поповнення знань і здатність самостійно ставити й виконувати різноманітні завдання професійного характеру. Оптимальним підходом до організації освітнього процесу підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії, відповідно до окреслених перспектив, вважаємо інтегрований підхід, що узгоджується із сучасними інноваційними методами організації навчальної діяльності і логічно доповнює компетентнісний підхід.

Формування природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії неможливе поза навчальною діяльністю здобувача вищої освіти. Тому серед провідних підходів до професійної підготовки вважаємо за доцільне виокремити діяльнісний підхід. Цей підхід підтверджує, що результати підготовки майбутніх фахівців до неперервного професійного саморозвитку помітні лише в процесі діяльності. Основою цього підходу є теорія, яка полягає в тому, що найважливішу роль у процесі навчання майбутніх фахівців відіграє діяльність. Так, головне положення діяльнісного підходу – провідна роль діяльності в процесі формування особистості здобувача вищої освіти. Цей підхід ґрунтується на теорії діяльності – сукупності психолого-педагогічних досліджень, які вивчають психіку й свідомість, а також процес їх формування та розвитку з точки зору предметної діяльності суб'єкта.

У контексті нашого дослідження діяльнісний підхід розуміємо як організацію освітнього процесу, за якої майбутній фахівець діє з позиції активного суб'єкта пізнання, формує практичні навички і здатність до професійного саморозвитку, планування етапів його здійснення, виконання самоконтролю готовності до професійного саморозвитку, а також аналізу й оцінки результатів своєї діяльності [17, с. 162].

Отже, діяльнісний підхід вимагає особистісного включення майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії в процес професійного саморозвитку, за якого компоненти діяльності спрямовуються й контролюються ним

самим. Здобувач вищої освіти самостійно оперує навчальним змістом, і тільки в цьому випадку інформація засвоюється усвідомлено й міцно, відбувається процес розвитку інтелекту, формується здатність до самонавчання, самоорганізації та неперервного професійного саморозвитку.

У сучасних умовах технологічність стає головною характеристикою діяльності особистості, що визначає перехід на якісно новий ступінь ефективності й оптимальності. Технологічний підхід до формування природничо-наукової компетентності майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії спрямований на підвищення якості й ефективності професійної підготовки як цілеспрямований, організований і прогнозований педагогічний вплив на освітній процес.

Нині технологічність є провідною характеристикою освітньої діяльності. Вона позначає перехід на якісно новий ступінь ефективності та оптимальності, порівняно з традиційним, притаманним методикам навчання. Технологічний підхід у контексті завдань нашого дослідження розуміємо як послідовну практичну інтерпретацію мети, змісту, засобів, форм і методів природничо-наукової підготовки, який вимагає врахування об'єктивних психологічних і дидактичних закономірностей засвоєння знань і формування вмінь, а також вибору форм, методів і засобів навчання відповідно до вимог навчальної діяльності майбутніх фахівців із фізичної терапії й ерготерапії.

Технологічний підхід забезпечує реалізацію системи професійної підготовки майбутнього фахівця з фізичної терапії та ерготерапії, яка ґрунтується на проектуванні способу організації процесу з послідовною орієнтацією на моделювання освітнього процесу, чітко визначену мету, результати навчання і способи їхнього досягнення [7, с. 300].

Отже, визначені методологічні підходи до природничо-наукової підготовки передбачають установалення світоглядних позицій і загальних закономірностей як підґрунтя наукового пошуку майбутнього фахівця з фізичної терапії й ерготерапії. Незважаючи на те, що кожен із запропонованих підходів розкриває сутнісні характеристики професійної підготовки фахівця, розроблення системи формування природничо-наукової компетентності не може обмежуватися лише одним із них.

Вважаємо, що лише комплексне науково обґрунтоване поєднання проаналізованих концептуальних підходів створює передумови для ефективного розуміння обраної проблеми й обґрунтування науково-методичних основ природничо-наукової підготовки як стратегічного напрямку професійної підготовки фахівців.

Висновки з даного дослідження. Отже, методологічну основу нашого дослідження становлять окреслені вище методологічні підходи, що інтегрують принципи, форми і способи наукового пізнання у діалектичній єдності, взаємодії та взаємодоповненні. Враховуючи багатогранність об'єкта наукового пізнання, зазначені методологічні під-

ходи підлягають застосуванню системно, що дозволить детальніше розкрити ті або інші його сторони. У своїй сукупності наведені методологічні підходи складають динамічну систему, відкриту для адекватного реагування на соціальний контекст розвитку науки.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у розробленні моделі та методики ефективної природничо-наукової підготовки майбутніх фахівців із фізичної терапії та ерготерапії.

Список використаних джерел

1. Баскаков А. Я. Методология научного исследования : учеб. пособ. Киев : МАУП, 2004. 216 с.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Москва : Исслед. центр, 2004. 84 с.
3. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
4. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
5. Дик Ю. И., Пинский А. Д., Усанов В. В. Интеграция учебных предметов. *Советская педагогика*. 1987. № 9. С. 42–47.
6. Дольникова Л. В. Интегративно-дифференцированный подход до структурирования змісту природничих дисциплін у медичних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2002. 187 с.
7. Доценко Н. А. Методологічні підходи щодо підготовки здобувачів вищої освіти інженерних спеціальностей в умовах інформаційно-освітнього середовища. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 298–301.
8. Дробін А. А. Технологія відбору структурних елементів знань когнітивного компонента природничо-наукової компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 72, т. 1. С. 116–119.
9. Гузій І. С. Напрями використання інтегративного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи. *Молодий вчений*. 2018. № 3 (1). С. 76–80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3%281%29_20.
10. Мирончук Н. М. Контекстний підхід у підготовці студентів до професійної діяльності у зарубіжній педагогічній теорії. *Креативна педагогіка*. 2018. Вип. 13. С. 95–101.
11. Пособие Темпус. Целенаправленная разработка и менеджмент проектов. European Training Foundation – ITAD – European Commission. 2002. URL: <http://www.etf.eu.int>.
12. Перминова Л. М. Логико-дидактический подход к обучению. *Педагогика*. 2004. № 1. С. 18–25.
13. Пришупа Ю. Ю. Інтегративний підхід як один із факторів формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів-будівельників. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 1. С. 134–138. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_1_25.
14. Сисоева С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
15. Степанченко Н. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 629 с.
16. Фастівець А., Хоменко П., Шапаренко І. Концептуальні підходи до дослідження проблеми професійної підготовки фахівців з фізичної терапії. *Wiadomosci Lekarskie*. Tom 2018, LXXI, nr 3 cz II. P. 781–786.
17. Фрицюк В. А. Методологічні підходи до вивчення проблеми професійного саморозвитку майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2017. № 6. С. 160–167.
18. Ярошенко А. О. Компетентнісний підхід як один із напрямів підвищення якості освіти підготовки фахівців соціальної сфери. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2013. Вип. 14. С. 5–12.
19. Devlin M., Samarawickrema G. (2010). The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*. 2010. Vol. 29, No. 2, April. Pp. 111–124.

References

1. Baskakov, A. Ia. (2004). *Metodologija nauchnogo issledovaniia [Methodology of scientific research]*: ucheb. posobie. Kiev: MAUP [in Russian].
2. Verbitskii, A. A. (2004). *Kompetentnostnyi podkhod i teoriia kontekstnogo obucheniiia [Competency approach and theory of contextual education]*. Moskva: Issled. tcentr [in Russian].

3. Vozniuk, O. V., & Dubaseniuk, O. V. (2009). *Tsilovi oriientyry rozvytku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhd [Target points of personal development in the system of education. Integrative approach]:* monography. Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Voronin, A. S. (2006). *Slovar terminov po obshchei i sotsialnoi pedagogike [Glossary of terms in general and social pedagogy]*. Ekaterenburg [in Russian].
5. Dik, lu. I., Pinski, A. D., & Usanov, V. V. (1987). *Integratsiia uchebnykh predmetov [Integration of academic subjects]*. *Sovetskaia pedagogika [Soviet Pedagogy]*, 9, 42-47 [in Russian].
6. Dolnikova, L. V. (2002). *Intehratyvno-dyferentsiiovanyi pidkhd do strukturuvannya zmistu pryrodnykh dystsyplin u medychnykh koledzhakh [Integrative-differentiated approach to structuring the content of natural sciences in medical colleges]*. (D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
7. Dotsenko, N. A. (2017). *Metodolohichni pidkhody shchodo pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity inzhenernykh spetsialnostei v umovakh informatsiino-osvitnoho seredovyshcha [Methodological approaches to the preparation of higher education applicants in engineering specialties within the conditions of information and educational environment]*. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*, 11 (51), 298-301 [in Ukrainian].
8. Drobin, A. A. (2020). *Tekhnolohiia vidboru strukturnykh elementiv znan kohnyvnogo komponenta pryrodnycho-naukovoï kompetentnosti [Technology of selection of structural elements of knowledge of cognitive component of natural science competence]*. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools]*, 72, 1, 116-119 [in Ukrainian].
9. Huzii, I. S. (2018). *Napriamy vykorystannia intehratyvnoho pidkhodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv informatsiinoi, biblioteknoi ta arkhivnoi spravy [Areas of usage of integrative approach in the vocational training of future specialists in information, library and archival science]*. *Molodyi vchenyi [Young Scientist]*, 3 (1), 76-80. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_3%281%29_20 [in Ukrainian].
10. Myronchuk, N. M. (2018). *Kontekstnyi pidkhd u pidhotovtsi studentiv do profesiinoi diialnosti u zarubizhnii pedahohichnii teorii [Contextual approach in preparing students for professional activity in foreign pedagogical theory]*. *Kreatyvna pedahohika [Creative Pedagogy]*, 13, 95-101 [in Ukrainian].
11. *Posobie Tempus. Tselenapravleniia razrobotka i menedzhment proektov [Textbook Tempus. Purposeful development and project management]*. *European Training Foundation – ITAD – European Commission*. (2002). Retrieved from <http://www.etf.eu.int>.
12. Perminova, L. M. (2004). *Logiko-didakticheskiï podkhod k obucheniiu [Logical-didactic approach to teaching]*. *Pedagogika [Pedagogics]*, 1, 18-25 [in Russian].
13. Pryshupa, Yu. Yu. (2014). *Intehratyvnyi pidkhd yak odyn iz faktoriv formuvannya samoosvitnoi kompetentnosti maibutnykh inzheneriv-budivelnykiv [Integrative approach as one of factors of self-educative competence formation of the future engineers]*. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Visnyk of the National Defence University of Ukraine]*, 1, 134-138. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_1_25 [in Ukrainian].
14. Sysoieva, S. O., & Khrystopchuk T. Ye. (2013). *Metodolohiia naukovopedahohichnykh doslidzhen [Methodology of academic researches]:* pidruchnyk. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian].
15. Stepancherko, N. I. (2017). *Systema profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh [System of professional training of future PE teachers in higher educational institutions]*. (D diss.). Vinnytsia [in Ukrainian].
16. Fastivets, A., Khomenko, P., & Shaparenko, I. (2018). *Kontseptualni pidkhody do doslidzhennia problemy profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv z fizychnoi terapii [Conceptual approaches to the investigation of a problem of professional training of physical therapists]*. *Wiadomosci Lekarskie, LXXI (3/2)*, 781-786 [in Ukrainian].
17. Frytsiuk, V. A. (2017). *Metodolohichni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoho samorozvytku maibutnoho fakhivtsia [Methodological approaches to the study of a problem of professional self-development of future specialists]*. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu [Visnyk of Vinnytsia National Technical University]*, 6, 160-167 [in Ukrainian].
18. Yaroshenko, A. O. (2013). *Kompetentnisnyi pidkhd yak odyn iz napriamiv pidvyshchennia yakosti osvity pidhotovky fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Competence approach as one of the directions of improving the quality of training of specialist of social sphere]*. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment [International scientific forum: sociology, psychology, pedagogics, management]*, 14, 5-12 [in Ukrainian].
19. Devlin, M. (2010). *The criteria of effective teaching in a changing higher education context*. *Higher Education Research & Development*, 29, 2, 111-114.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 04.11.2021



УДК 377.014.6

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-42-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-42-46)

Стойчик Тетяна

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-6106-9007>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОЗДАТНИХ ФАХІВЦІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

- A** Обґрунтовано поняття хаб-технологій у наукових дослідженнях; проаналізовано стан розвитку освітніх хабів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) у партнерських відносинах із бізнесом і громадою; проведено науковий аналіз створення інноваційних хабів у світовому просторі; наведено приклади створення хабів молодіжного розвитку; визначено ресурси забезпечення реалізації наукових підходів в управлінні якістю на засадах хаб-технологій; сформульовано правовідносини між учасниками освітнього процесу в умовах запровадження хаб-технологій; визначено напрями формування внутрішньої системи управління якістю (далі – СУЯ) в управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О.

Ключові слова: хаб-технології; освітній хаб; конкурентоздатний фахівець; якість підготовки конкурентоздатних фахівців; управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців; заклад професійної (професійно-технічної) освіти, система управління якістю

- S** *Stoichyk Tetiana. Innovative technologies in the management of quality training of competitive specialists in institutions of professional (vocational-technical) education.*

The article proved the concept of hub technology in a research. These technologies significantly change the interaction between partners to achieve certain goals. The interaction between the youth community of an educational institution, an enterprise or organization and the community is reproduced on the example of a youth hub. It was determined that the existing educational hubs in the system of vocational education of Ukraine are an environment of opportunities and professional development and a platform for the modern professional competency development of students in various forms of education – informal, independent, formal, and for teachers' professional development. It is established that educational hubs are a new technology in the field of quality management, which develops new knowledge and skills for their application in practice. It was determined that the idea of creating innovative hubs is the most effective form of achieving a competitive advantage. The corresponding concept of quality management of competitive specialists' training in establishments of professional (vocational and technical) education is developed on the hub technology basis; based on the corresponding scientific approaches, each of them is characterized by corresponding resources: reputational, financial, effective, managerial, consumer, information, innovative. Resources for ensuring the implementation of scientific approaches in the management of quality of professional (vocational-technical) education are settled apart on the basis of hub technologies, they require appropriate training of managers and all participants of the educational process. It is determined that the training of competitive specialists should be based on the principles of European integration of the educational space, the transformation of global economic competitiveness, formation and development of human resources quality. It is proved the concept of competitive specialists' quality training as a successful adjustment of learning outcomes in accordance with the requirements established by law, relevant educational standards and / or contracts for the provision of educational services. The concept of competitive specialists' quality management of training is characterized by the creation of appropriate conditions for achieving successful results through appropriate organization, provision and implementation of the educational process that ensures quality education and meets the requirements of legislation and / or contract for educational services. It is proved that the internal quality management system provides for obligatory self-assessment according to the relevant criteria and indicators, according to the identified areas.

Key words: hub technologies; educational hub; competitive specialist; competitive specialists' quality training; competitive specialists' quality management of training; institution of professional (vocational-technical) education; quality management system

Стойчик Тетяна Іванівна, докторка педагогічних наук, заступниця директора з навчально-виробничої роботи, Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей, Україна

Stoichyk Tetiana, Doctor of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Training and Production, Kryvyi Rih Professional Mining and Technology Lyceum, Ukraine

E-mail: stoichyk_t@ukr.net

Актуальність проблеми. У сучасних умовах розвитку економіки інноваційна здатність є невід’ємним складником конкурентоздатності системи освіти, в т. ч. професійної (професійно-технічної) освіти (далі – П(ПТ)О).

Роль інновацій у забезпеченні конкурентоздатності постійно зростає, оскільки система освітніх послуг змінюється на користь споживача. Відтак важливого значення набувають інноваційні технології в управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців, серед яких хаб-технології, що вимагають спільних зусиль у впровадженні та колективної роботи всіх учасників процесу управління й зумовлюють оновлення підходів до його організації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання створення, впровадження і розвитку хабів як інноваційного складника висвітлено у працях українських і зарубіжних науковців, а саме: проблему створення хабу в процесі організації робочого простору висвітлено в публікаціях науковців Н. Бондар, В. Губеня, І. Підтілок, Л. Шаран; місце хабу в моделюванні процесів досліджено О. Гринькевич, Н. Лутчин; питання ролі освітніх хабів описані науковцем С. Ізбаш; інформаційно-комунікативний складник та особливості інноваційно-технологічних хабів визначає Л. Федулова; проблему закладів освіти як хабу освітнього і громадського простору досліджено в роботах Д. Клендфілд (D. Clandfield), Дж. Мартелл (G. Martell) та ін. [1, с. 344].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз досліджень науковців дозволив зробити висновки про те, що поза увагою дослідників залишається питання розвитку освітніх хабів у ЗП(ПТ)О у співпраці з бізнесом і громадою; не визначено ресурси забезпечення реалізації наукових підходів в управлінні якістю діяльності у ЗП(ПТ)О на засадах хаб-технологій, а також не сформовані правовідносини між учасниками процесу в ЗП(ПТ)О в умовах запровадження хаб-технологій.

Мета статті: проаналізувати сучасний стан розвитку освітніх хабів ЗП(ПТ)О у партнерських відносинах із бізнесом і громадою; визначити ресурси забезпечення реалізації наукових підходів в управлінні якістю діяльності ЗП(ПТ)О на засадах хаб-технологій; сформулювати правовідносини між учасниками освітнього процесу в умовах запровадження хаб-технологій.

Викладення основного матеріалу. Хаб-технології (від англ. hub – центр, центр діяльності, вузол якоїсь мережі [8]) – це технології, що суттєво змінюють відносини між партнерами для досягнення визначених цілей.

Аналізуючи діяльність ЗП(ПТ)О, важливо зазначити, що останні активно долучаються до створення та розвитку хаб-технологій та створення хабів (молодіжний хаб, ІТ-хаб, хаб інноваційних технологій, сучасна agenda профтехосвіти тощо).

До прикладу, молодіжний хаб Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею, який діє відповідно до Положення, затвердженого наказом закладу від 10.01.2019 року №1б, сприяє створенню умов для формування конкурентоздатної особистості, організації систематичної роботи з пріоритетних напрямів діяльності, участі здобувачів освіти у проектуванні, підтримці та розвитку обдарованої молоді та заохочення творчих ініціатив [6]. Молодіжний хаб закладу – це вільний простір для молоді, де можна навчатись, організовувати та проводити заходи, створювати та реалізувати власні ідеї, просувати сучасне мистецтво, розвивати місцеву інфраструктуру, впроваджувати власні бізнес-ідеї та розвивати молодіжні проекти спільно з молодіжними організаціями та громадою.

Існуючі освітні хаби у системі П(ПТ)О України у більшості спрямовані на розвиток інноваційної діяльності ЗП(ПТ)О та учасників освітнього процесу, креативності здобувачів освіти і педагогічних працівників.

Ми розглядаємо їх як середовище різних можливостей і професійного розвитку, яке є відповідним майданчиком для формування найновіших професійних компетентностей здобувачів освіти за різними формами освіти – неформальною, самостійною, формальною, а також – професійного розвитку педагогічних працівників.

Освітні хаби є новою технологією в галузі управління якістю, тому їх запровадження потребує від керівників ЗП(ПТ)О та учасників процесу управління нових професійних компетентностей.

Ідея створення інноваційних хабів поширилася практично в усіх країнах світу і визнається найефективнішою формою досягнення конкурентних переваг [4] (табл. 1):

Таблиця 1

Створення інноваційних хабів у світовому просторі

(складено автором на основі [4])

Форма створення	Країна
інноваційна система	Канада, Іспанія, Німеччина
виробничо-інноваційна мережа	Австрія, Нідерланди, Норвегія, США
ресурсна зона	Данія
міжгалузева система знань	Італія, Фінляндія
регіональна інноваційна система	Велика Британія
знаннева система	Велика Британія, Ізраїль, Німеччина
мережева платформа на основі взаємодії науково-дослідних центрів	Бельгія, Франція, Південно-Африканська Республіка, Швейцарія
мережева платформа на базі державно-приватного партнерства	Австралія, Аргентина, Колумбія, Німеччина, Польща, Португалія
мережева платформа на основі взаємодії всередині галузевих мереж	Данія, Іспанія

Аналіз міжнародного досвіду щодо застосування хаб-технологій у створенні СУЯ є важливим для розроблення відповідної концепції управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О на засадах

хаб-технологій.

Така концепція має ґрунтуватися на відповідних наукових підходах, кожний із яких має характеризуватися відповідними ресурсами (рис. 1):

Репутаційні	⇒	встановлення індексів щодо: вступного балу, конкурсного відбору, навчальних результатів, працевлаштування випускників, участі в освітніх хабах;
Фінансові	⇒	визначення чітких вимог щодо: прозорості, своєчасності, результативності, витратності функціонування освітніх хабів;
Результативні	⇒	встановлення чітких критеріїв щодо: якості освітніх процесів, якості освітніх заходів, якості методичних продуктів, якості інформаційно-технічного забезпечення діяльності освітніх хабів;
Менеджерські	⇒	розроблення чітких інструкцій щодо проведення моніторингу якості: оцінювання викладання, стимулювання самонавчання, мотивування до участі в освітніх хабах;
Споживчі	⇒	встановлення чітких показників задоволеності: роботодавців, здобувачів освіти, учасників освітнього процесу в спільно створеному освітньому хабі;
Інформаційні	⇒	встановлення чітких вимог щодо спільного утримання електронної платформи для освітнього хабу;
Інноваційні	⇒	розроблення спільних інноваційних продуктів і послуг в умовах освітньо-інноваційного хабу

Рис. 1. Ресурси забезпечення реалізації наукових підходів в управлінні якістю діяльності ЗП(ПТ)О на засадах хаб-технологій (складено автором на основі [2])

Виокремлені нами ресурси забезпечення реалізації наукових підходів в управлінні якістю діяльності ЗП(ПТ)О на засадах хаб-технологій засвідчують необхідність відповід-

ної підготовки керівників ЗП(ПТ)О та інших учасників освітнього процесу до такої спільної діяльності, у результаті якої якісно змінюються правовідносини між ними (рис. 2):



Рис. 2. Правовідносини між учасниками освітнього процесу в умовах запровадження хаб-технологій (складено автором)

Якість зазначених ресурсів визначається створеною у ЗП(ПТ)О СУЯ підготовки фахівців, здатних надавати конкурентні послуги та продукти. А це можливо, на наш погляд, за умов надання якісних послуг освіти, під якими чинне законодавство з освіти розглядає «комплекс визначених законодавством, освітньою програмою та/або договором дій суб'єкта освітньої діяльності, що мають визначену вартість і спрямовані на досягнення здобувачем освіти очікуваних результатів навчання» (ст. 1) [7].

Отже, якість підготовки фахівців залежить від створеної в державі і в ЗП(ПТ)О відповідної СУЯ. При цьому вважаємо, що: підготовка конкурентоздатних фахівців має ґрунтуватися на засадах євроінтеграції освітнього простору, трансформації глобальної економічної конкурентоздатності, формування й розвитку якості людських ресурсів; якість підготовки конкурентоздатних фахівців – на успішному вирішенні зазначених питань шляхом приведення результатів навчання у відповідність до вимог, встановлених законодавством, відповідним стандартам освіти та/або договорам про надання освітніх послуг; управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців – на створенні відповідних умов для досягнення успішних результатів шляхом відповідної організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг.

Для цього на загальнодержавному рівні у системі П(ПТ)О України сформована зовнішня СУЯ. А на рівні закладу освіти – внутрішня СУЯ у ЗП(ПТ)О, що є обов'язковою і перевіряється під час проведення інституційного аудиту, визначеного чинним законом про освіту. Інституційний аудит проводиться не з метою контролю, а з метою виявлення слабких і сильних сторін закладу освіти, усунення перешкод та визначення перспектив розвитку.

Внутрішня СУЯ передбачає обов'язкове проведення самооцінювання за відповідними критеріями й показниками, що здійснюється членами педагогічного колективу із залученням представників громадськості відповідно до напрямів. В основу самооцінювання мають бути покладені засади сучасної Концепції реалізації державної політики у сфері професійної освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року [3].

Для прикладу наведемо напрями самоаналізу діяльності Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею: організаційно-правові засади діяльності закладу освіти; формування контингенту здобувачів освіти; наявність стратегії, програми розвитку та системи планування діяльності закладу освіти, моніторинг виконання поставлених цілей і завдань; формування відносин довіри, прозорості, дотримання етичних норм; ефективність кадрової політики та забезпечення можливостей для професійного розвитку педагогічних працівників; організація освітнього процесу на засадах людиноцентризму, прийняття управлінських рішень на основі конструктивної співпраці учас-

ників освітнього процесу, взаємодії закладу освіти з місцевою громадою; організація освітнього процесу на основі конструктивної співпраці з роботодавцями (представниками роботодавців), їх організаціями та об'єднаннями; результативність (якість) освітньої діяльності; формування та забезпечення реалізації політики академічної доброчесності; наявність відкритої, прозорої та зрозумілої процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; раціональність та ефективність використання наявних ресурсів і матеріально-технічної бази [5].

Отже, кожний ЗП(ПТ)О має розробити й затвердити власну СУЯ підготовки конкурентоздатних фахівців, зокрема в умовах реалізації хаб-технологій, яка має ґрунтуватися на сукупності наукових підходів, принципів, форм і методів управління, що є базовими і характеризуються нами як відповідна концепція – концепція управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О в умовах реалізації хаб-технологій.

У концепції управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О мають бути враховані також сучасні виклики системи П(ПТ)О, наукові підходи і принципи, форми та методи управління якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О.

Результати дослідження. У результаті дослідження обґрунтовано поняття хаб-технологій у наукових дослідженнях; проаналізовано сучасний стан розвитку освітніх хабів ЗП(ПТ)О у партнерських відносинах із бізнесом і громадою; проведено науковий аналіз створення інноваційних хабів у світовому просторі; наведено приклади створення хабів молодіжного розвитку; визначено ресурси забезпечення реалізації наукових підходів в управлінні якістю на засадах хаб-технологій; сформульовано правовідносини між учасниками освітнього процесу в умовах запровадження хаб-технологій; визначено напрями формування внутрішньої СУЯ в управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О.

Висновки з даного дослідження. Значимо, що на сучасному етапі розвитку держави ЗП(ПТ)О ще недостатньо застосовують методи управління якістю в контексті власного інноваційного розвитку, і тому хаб-технології ще не стали масовим явищем їхньої діяльності. А ті освітні хаби, що створені у спільній діяльності з підприємствами, установами, організаціями, спрямовані, як правило, на набуття здобувачами освіти додаткових умінь і навичок у різних видах навчання – формальному і неформальному. У формальному – через виробничу практику та стажування; у неформальному – через електронні мережі, на яких розміщено відповідні електронні інструменти з розвитку креативності особистості та розроблення нею різноманітних креативних ідей, проєктів, моделей, деталей тощо.

Створення спільних хабів у системі П(ПТ)О сприятиме інноваційному розвитку ЗП(ПТ)О, забезпечуватиме СУЯ підготовки конкурентоздатних фахівців на засадах реалі-

зації парадигми партнерсько-корпоративних відносин, покладеної нами в основу концепції застосування хаб-технологій в управлінні якістю підготовки конкурентоздатних фахівців у ЗП(ПТ)О.

Перспективи подальших наукових розвідок. Процеси євроінтеграції та глобальної конкуренції спрямовують до пошуку інноваційних технологій управління. Передбачається, що результатом такої роботи стане розвиток освітніх інноваційних хабів шляхом активності у партнерських відносинах між ЗП(ПТ)О та бізнесом і громадськістю на конкретній території й у конкретній галузі економіки; входження ЗП(ПТ)О у світовий освітній і науковий простір; підвищення рівнів проєктного й інноваційного управління у ЗП(ПТ)О; зміна характеру взаємодії з організаціями-партнерами з пасивної на активну, що стане перспективою наших подальших розвідок.

Список використаних джерел

1. Гриценчук О. О. Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: досвід Нідерландів, Бельгії та України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 79, № 5. С. 341–360.
2. Єсіна О. Г. Критерії оцінки якості підготовки сучасних фахівців. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. 2012. Вип. 7. С. 84–90
3. Концептуальні засади реформування професійної освіти України «Сучасна професійна освіта»: проєкт / М-во освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuva/npua-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita> (дата звернення: 29.07.2020)
4. Краус Н. М. Інноваційні хаби як основа конкурентоспроможної економіки: закордонний вимір та уроки для України. *Конкурентоспроможність національної економіки*: матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф., (26-27 берез. 2015 р.). Київ, 2015. С. 193-199
5. Мониторинг якості освіти Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею. URL: <https://kpgtl.dp.ua/> (дата звернення: 29.07.2020)
6. Положення про молодіжний центр «PR KPGTL», затверджене наказом Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею від 10.01.2019 року №16.
7. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. *База даних «Законодавство України» ВР України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.10.2020)

8. Хаб. Вікіпедія. Вільна енциклопедія: веб-сайт. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Хаб> (дата звернення: 07.10.2020)

References

1. Hrytsenchuk, O. O. (2020). Tsyfrovі osvіtnі khaby dlya pidtrymky hromadyanskoyi osvity yak skladova informatsiyno-tsyfrovoho navchal'noho seredovishcha: dosvid Niderlandiv, Belhiyi ta Ukrayiny [Digital educational hubs to support civic education as part of the information and digital learning environment: the experience of the Netherlands, Belgium and Ukraine]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya [Information technologies and teaching aids]*, 79, 5, 341-360 [in Ukrainian].
2. Yesina, O. H. (2012). Kryteriyy otsinky yakosti pidgotovky suchasnykh fakhivtsiv [Criteria for assessing the quality of training of modern specialists]. *Teoriya ta metodyka navchannya fundamental'nykh dystsyplin u vyshchiy shkoli [Theory and methods of teaching fundamental disciplines in higher education]*, 7, 84-90 [in Ukrainian].
3. *Kontseptual'ni zasady reformuvannya profesijnoyi osvity Ukrayiny «Suchasna profesijna osvita» [Conceptual principles of reforming vocational education in Ukraine «Modern vocational education»]: proyeht / M-vo osvity i nauky Ukrayiny*. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuva/npua-profesijnoyi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita> [in Ukrainian].
4. Kraus, N. M. (2015). Innovatsiyni khaby yak osnova konkurentospromozhnoyi ekonomiky: zakordonnyy vymir ta uroky dlya Ukrayiny [Innovative hubs as the basis of a competitive economy: foreign dimension and lessons for Ukraine]. In *Konkurentospromozhnist natsionalinoyi ekonomiky [Competitiveness of the national economy]: materialy KHV Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 193-199). Kyiv [in Ukrainian].
5. *Monitorynh yakosti osvity Kryvoriz'koho profesijnoho hirnycho-tekhnolohichnoho litseyu [Monitoring the quality of education of the Kryvyi Rih professional mining and technological lyceum]*. Retrieved from <https://kpgtl.dp.ua/> [in Ukrainian].
6. *Polozhennya pro molodizhnyy tsentr «PR KPGTL» zatverdzhene nakazom Kryvoriz'koho profesijnoho hirnycho-tekhnolohichnoho litseyu [Regulations on the youth center «PR KPGTL», approved by the order of the Kryvyi Rih professional mining and technological lyceum]* vid 10.01.2019 roku №16 [in Ukrainian].
7. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrayiny vid 5 veres. 2017 r. № 2145-VIII. *Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrayiny»*. VR Ukrayiny [Database «Legislation of Ukraine» of the Verkhovna Rada of Ukraine]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
8. Khab [Hub]. *Vikipediya. Vil'na entsyklopediya: veb-sayt [Wikipedia. Free encyclopedia]*. Retrieved from <https://uk.wikipedia.org/wiki/Khab> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 19.11.2021



УДК 37.014(44)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-47-50](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-47-50)



Журавська Ніна

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-8393-0841>

УПРАВЛІННЯ ПОЛІТИКОЮ СОЛІДАРНОСТІ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ

A Проведено аналіз інструментів, що використовуються в міжнародній практиці управління інституціями соціальної роботи, а також аналіз типів відносин між соціальними працівниками та їхніми клієнтами; розкрито змістове наповнення поняття «фрагментація соціальної роботи» через її складники (соціальну політику, суб'єктів соціальної сфери); обґрунтовано, що фахівці із соціальної роботи та соціального втручання відіграють істотну роль амортизаторів економічної кризи і беруть участь у побудові соціальних зв'язків, інтеграції; зроблений висновок, що фрагментація соціальних обов'язків породжує для соціальної роботи збільшення спеціалізованих підходів, які не полегшують умови для глобального та інтегрованого бачення ефективного виходу на потреби клієнтів.

Ключові слова: управління; клієнт; соціальна робота; фрагментація соціальної роботи

S *Zhuravska Nina. Management of solidarity policy: the experience of France.*

The analysis of the tools used in the international practice of management of social work institutions, and the analysis of types of relations between social workers and their clients are performed. The semantic content of the concept of «social work fragmentation» through its components (social policy, subjects of the social sphere) is revealed. It is substantiated that specialists in social work and intervention play a significant role in absorbing the economic crisis and participate in social networking creation and integration. It is concluded that the fragmentation of social responsibilities generates for social work an increase in specialized approaches that do not facilitate the conditions for a global and integrated vision of effective access to customer needs. Social work is a relatively unknown professional world, and social problems it deals with often become markers of existing problems. The bases on which the recommendations of the commission on social work and intervention were based are revealed: to define and report the results of its activity, even if the observations lead to the coverage of difficulties and obstacles; the openness of initiatives, innovations and successful collective projects on the ground (territorial initiatives); highlight successes and «inspiring practices» in social work at the interregional level. It is emphasized that social work has been affected by many reforms, including decentralization and the Law on Renewal of Social and Medico-Social Action (2002), which have significantly changed the way social institutions are managed and the type of relationship between social workers and clients.

Key words: management; client; social work; fragmentation of social work

Журавська Ніна Станіславівна, докторка педагогічних наук, професорка кафедри управління та освітніх технологій, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна

Zhuravska Nina, Postdoctoral Researcher of Pedagogy, Full Professor, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

E-mail: juravska@ukr.net

Актуальність проблеми. Ініційована Французьким урядом Національна конференція з питань бідності і соціальної інтеграції у грудні 2012 року і, зокрема доповідь Діне-Т'єрі про управління в соціальній сфері, визначила проблему соціальної роботи як такої, що має бути предметом глибокого роздуму, щоб забезпечити соціальну політику професіоналами, які краще підходять до соціальних викликів сучасності. Для того, щоб виправдати це очіку-

вання План зменшення бідності та соціального «включення», оголошений у січні 2013 року, передбачав організацію територіальної та національної основи для соціального втручання. Наприкінці січня 2013 року Президент Республіки зажадав, під час Конгресу UNIOPSS, щоб цей підхід вийшов за межі питань фрагментарної боротьби з бідністю, охопивши всю сферу соціальної політики та перейменувавши його на «державну соціальну політику».

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми управління політикою солідарності досліджували такі вчені як С. Кубіцький, О. Коваленко, І. Литовченко, М. Михайліченко, С. Ніколаєнко, Я. Рудик, В. Шинкарук, С. Ящук та ін. Фактично, соціальні питання поступово ускладнюються у формулюванні територіальних рівнів і поширенні державних і приватних суб'єктів, які так чи інакше втручаються у соціальну сферу (державна, місцева влада, організації соціального забезпечення, асоціації). Під тиском змін у суспільстві соціальна політика була знесена хвилею нових «соціальних установ», програм і послуг, дотримуючись логіки посилення технізації соціальних втручань.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численні дослідження, проблема управління політикою солідарності розроблена недостатньо повно і не знайшла достатнього висвітлення в сучасних наукових працях, незважаючи на її значущість для теорії й практики соціальної освіти.

Мета статті: визначити й теоретично обґрунтувати управління політикою солідарності у Франції.

Викладення основного матеріалу дослідження. Процес «політики солідарності» розпочався у січні 2014 року з етапу Територіальної допомоги. Як наслідок цих зустрічей, пані Невіл, Державний секретар із питань інвалідів та боротьби з відчуженням, заснувала п'ять тематичних робочих груп на національному рівні, відповідальних за синтез, аналіз та реалізацію пропозицій, які є результатом територіальної роботи. Цей етап завершився 18 лютого 2015 року поданням п'яти звітів пані Марісоль Турен, міністерка соціальних справ, охорони здоров'я та прав жінок, та пані Сеголен Невіль.

Одна з пропозицій, висунута професійною комісією з питань соціальної роботи та соціального втручання, створеною як національна робоча група, полягала у реструктуризації дипломів про соціальну роботу за принципом «один диплом – один рівень». Формулювання цієї пропозиції викликало радикальне несхвалення у професіоналів, студентів і викладачів у тому сенсі, що вона сприймалася як причина «зникнення» дипломів, навіть професій [2, с. 93].

Рекомендація комісії з питань соціальної роботи та соціального втручання ґрунтувалася на спостереженні щодо еволюції соціальної політики та врахування соціальних питань, які вимагають зміни практики у напрямі глобальнішого підходу до потреб людей [1, с. 15–18].

Так, опитування В. Міре, проведене у 1999 році, виявило велику кількість семантики у визначенні професій соціальної роботи. Він нарахував не менше 180 різних найменувань вакансій для 500 перевірених соціальних працівників і виділив 40 різних завдань для опису їхньої діяльності [6, с. 34–41].

Тому соціальна робота – це не просто практика перебудови людей та надання клінічної підтримки. Це робота амортизатора, посередника [1, с. 18].

Із цієї точки зору, це принципова пропозиція суспільної присутності, контакту, послуги стосунків: йдеться про специфіку професійних вчинків соціальних працівників, що відрізняє їх від волонтерів [3, с. 205].

«Це має бути його справжньою місією, його сутністю» [7, с. 120–121].

«Спільним для всіх професій є відносини», – звучить на всіх рівнях [10, с. 105–107].

Професіоналізація сектору супроводжувалася етичним і технічним визначенням практики, визначеної взаємодопомогою, на основі просування ідеї у процесі спілкування [4, с. 186]. Тому соціальні працівники мають спільний дуже значний освітній ідеал, за допомогою якого підтримка окремої людини перетворюється на процес трансформації останньої [9, с. 29–41].

Однак історична побудова ступенів (дипломів), що віддзеркалюють соціальну політику, здавалася навряд чи сумісною з взаємодоповнюваністю необхідними нині рішеннями для ефективності соціальної політики. Протести, викликані цією пропозицією спонукали прем'єр-міністра пана Мануеля Вальса розпочати розширену консультативну місію. Метою цієї місії було окреслити потреби та обмеження соціальної роботи. Зустрічі відбулися в Інституті соціальної роботи в Турах та Регіональному інституті соціальної роботи в Ренні. Результатами зустрічей, були рішення на національному рівні:

1. Спільне спостереження за глибокими економічними, соціальними та суспільними змінами та їхнім впливом на соціальні дії, що виправдовує перегляд підготовки та практики соціальної роботи.

2. Соціальна робота переживає протестну кризу. Ця криза відображається у відчутті втрати почуття місії.

3. Аналіз має на меті підкреслити певні територіальні спостереження, що чітко впливають із численних слухань, а також із результатів міжрегіональних зустрічей і звітів національних груп: культурні, суспільні, організаційні та нормативні обмеження мають каскадний вплив (на всіх рівнях публічних дій, від державної верхівки до експертного соціального працівника по відношенню до клієнта («користувача»), і в кінцевому підсумку, створюють серйозні труднощі при розробленні методологічного підходу до соціальних дій і повному впровадженні місії соціальної роботи, які мають у своєму розпорядженні небагато засобів.

4. Фахівці із соціальної роботи та соціального втручання відіграють істотну роль амортизаторів перед сувою кризою, і вони беруть участь у побудові соціальних зв'язків.

5. Автономія клієнта («користувача»). Люди не залишаються без ресурсів і без допомоги. Окрім матеріальної допомоги як такої, дії соціальних працівників відіграють істотну роль під час супроводу, який відповідає очікуванням людей, що часто опиняються в умовах ізоляції.

6. Соціальна робота є відносно невідомим професійним світом, і суспільні проблеми, з якими вона займається, часто стають маркерами існуючих проблем.

7. Соціальна робота втрачає сенс – «залежність від заходів; соціальні дії втомлюють». На соціальну роботу вплинула низка реформ, зокрема, децентралізація та Закон про оновлення соціальної та медико-соціальної акції (2002 р.), яка суттєво змінила способи управління інституціями, де працюють фахівці, а також тип відносин між соціальними працівниками та клієнтами («користувачами») [5, с. 234-245].

Фактично, соціальні питання поступово ускладнюються у формулюванні територіальних рівнів і поширенні державних і приватних суб'єктів, які так чи інакше втручаються у соціальну сферу (держава, місцева влада, організації соціального забезпечення, асоціації). Під тиском змін у суспільстві соціальна політика була знесена хвилею нових «соціальних установ», програм і послуг, дотримуючись логіки укладання, націлювання на посилення технізації соціальних втручань.

Із влучної фрази, вжитої у своїх доповідях на конференції з питань політики боротьби з бідністю та соціальної інтеграції (2012 р.) М. Дінет (M. Dinet) та М. Тьєррі (M. Thierry): «керування політикою солідарності», посилилась увага до соціальної роботи на національному рівні. На інституційному та організаційному рівнях управління соціальними інституціями вже були закладені труднощі для соціальних працівників: а ні допомога людям і детальне знання потреб громадськості, а ні колективні дії та суспільний розвиток, не знайшли належного місця в системі управління, щоби надати сенс індивідуальній соціальній практиці. Накопичення інструментів «сповіщення» та управління ними поступово призвели до протилежних наслідків, які всі (на всіх рівнях ієрархії) критикують, але від яких нікому не вдається відірватися [там само, с. 300–301].

В умовах зростаючої соціальної небезпеки та збільшення кількості людей, які користуються соціальними правами, ця логіка управління соціальними установами «сповіщення» й надалі супроводжується сегментацією, дедалі більшою спеціалізацією нібито для кращої ефективності, що на практиці занадто часто призводить до фрагментарного управління та окремих «акцій» для осіб. Ця реальність суперечить цінностям, що лежать в основі входження соціальних працівників у цю професію. Результати спостережень за фрагментацією механізмів соціальних дій, які призвели до фрагментації дій самих соціальних працівників, а разом із ними й осіб, які їх підтримують, неодноразово висвітлювались у роботі Генеральних штабів на територіальному та національному рівнях.

Соціальні дії нині залишаються в значній мірі розділеними, часто не мають читабельності, що призводить до посилення фрагментації соціальної роботи [8, с. 39-56].

Так, що й досі є необхідність відійти від так званої «заблокованої» державної політики та обрати «шок спрощен-

ня» для політики солідарності, що нині є пріоритетним проектом, щоб звільнити ініціативу соціальних працівників і відновити солідарні умови праці. Тому важливо підкреслити, що не все може і не повинно базуватися лише на соціальних працівниках, тому що саме соціальні інститути та керівництво повинні поставити соціальну роботу в положення розвитку управління індивідуальними та колективними діями.

Результати нашого дослідження з урахуванням визначення інструментів політики солідарності: нинішня фрагментація соціальних обов'язків породжує для соціальної роботи збільшення спеціалізованих підходів, які не полегшують умови для глобального та інтегрованого бачення ефективного виходу для потреб їхніх клієнтів із огляду на регресію бідності та усвідомлення масштабів порушення соціальних прав.

Соціальне законодавство Франції, засноване на індивідуальних вимогах, має тенденцію обмежувати соціальних працівників розслідуванням запитів клієнтів.

Розкриті основи, на яких ґрунтувалися рекомендації комісії з питань соціальної роботи та соціального втручання: визначити та повідомити результати своєї діяльності, навіть якщо спостереження призводять до висвітлення труднощів і перешкод; відкритість ініціатив, інновацій та успішних колективних проектів на місцях (територіальні ініціативи); висвітлювати успіхи та «надихаючі практики» із соціальної роботи, які були перераховані, зокрема, на міжрегіональних зустрічах.

Висновки з даного дослідження. Проведений нами аналіз наукових джерел показав, що інститути, відповідальні за державну політику, мають формалізувати територіальне співробітництво, що сприяє посиленню політичного та інституційного управління суспільним розвитком (у всіх його формах). Підхід AGILLE, ініційований Міністерством соціальних справ, охорони здоров'я та прав жінок та Асамблея департаментів Франції, пропонує привілейований простір для співпраці, спрощення для місцевої ініціативи. Комісія з питань соціальної роботи та соціального втручання особливо наполягає на тому, щоб міністерство посилило поширення підходу AGILLE, щоб місцеві суб'єкти скористалися можливістю та провели оцінку місцевих інституційних перешкод.

Соціальне втручання, спрямоване на реалізацію цілої низки послуг для осіб, до яких правовласники мають доступ, або на основі правових критеріїв, або в обмін на зусилля та акти інтеграції, і стає процедурнішим.

Крім того, в умовах дефіциту бюджетних ресурсів, логічно, все більше визначається державне втручання для отримання конкретних результатів у короткі терміни. Ця заборона ефективності, яка має свою частку легітимності, передається через політичний та управлінський ланцюжок. Інструменти ІТ (інформаційних технологій) і правила бухгалтерського обліку, зорієнтовані на моніторинг вхідних і вихідних даних систем, також сприяють бюрократи-

зації соціальної роботи та втраті сенсу, яку опитані професіонали рішуче засуджують. Усе це забирає багато часу та енергії з боку професіоналів, виборних чиновників і зацікавлених сторін та фрагментує дію з особами, які підтримуються, обмежуючи глобальний підхід до їхніх потреб. Мова не йде про те, щоб поставити під сумнів заходи, що становлять суспільний прогрес для багатьох людей у нестабільних ситуаціях. Йдеться, перш за все, про те, щоб поставити під сумнів місце, до якого соціальні працівники потрапили у ці системи, та управлінську практику, яка їх супроводжувала. Йдеться також про перегляд способів доступу людей, які потрапили в складні життєві ситуації, до реалізації своїх соціальних прав. Оскільки цей розвиток поступово підірвало індивідуальну підтримку, яка залишається сильною стороною соціального втручання у Франції.

📖 Список використаних джерел

1. Журавська Н. С., Олещенко О. В., Яшук С. П. Соціально-психологічний клімат педагогічного колективу: особливості стилів керівництва. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фах. журн. 2019. № 4 (187). С. 15–18. URL: <http://isp.roiprro.pl.ua/article/view/174252/178231>.
2. Журавська Н. С. Особливості методики навчання спеціальних дисциплін. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2. С. 93–96.
3. Литовченко І. М. Корпоративна освіта у Сполучених Штатах Америки: теорія і практика : монографія / за наук. ред. О. І. Огієнко. Київ : ФОП Сладкевич Б. А., 2017. 400 с.
4. Малімон В. І. Соціальна і гуманітарна політика : навч. посіб. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2012. 352 с.
5. Bouquet V. *Ethique et Travail social, une recherche du sens*. Paris : Dunod, 2012. 341 p.
6. Chopart Cf., *Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris : Dunod, 2000. 287 p.

7. Fortin P. *La construction du savoir éthique dans les pratiques professionnelles* / B. Leclerc, P.-P. Parent, S. Plourde, D. Rondeau. Paris : L'harmattan, *Ethique en contextes*, 2011. 175 p.
8. Merlier Ph. *Philosophie et éthique en travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP, 2013. 286 p.
9. Ricoeur P. *Soi-même comme un autre*. Paris : Edition du seuil, *l'ordre philosophique*, 1990. 321 p.
10. Provencher M. *Petit cours d'éthique et politique*. Montréal : Les éditions de la Chenelière, 2008. 156 p.

📖 References

1. Zhuravska, N. S., Oleshchenko, O. V., & Yashchuk, S. P. (2019). Sotsialno-psykholohichnyi klimat pedahohichnoho kolektyvu: ocoblyvosti ctyliv kerivnytstva [Socio-psychological climate of the teaching staff: peculiarities of leadership styles]. *Imidzh suchasnoho pedahoha [The image of a modern teacher]*, 4 (187), 15-18. Retrieved from <http://isp.poiippo.pl.ua/article/view/174252/178231> [in Ukrainian].
2. Zhuravska N. S. (2012). Osoblyvosti metodyky navchannia spetsialnykh dystsyplin [Features of teaching methods of special disciplines]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Seriy: Psykholohopedahohichni nauky [Scientific notes of Nizhyn State University. Nikolai Gogol. Series: Psychological and pedagogical sciences]*, 2, 93-96 [in Ukrainian].
3. Lytovchenko, I. M. (2017). *Korporatyvna osvita u Spoluchenykh Shtatakh Ameryky: teoriia i praktyka [Corporate education in the United States: theory and practice]: monohrafiya*. Kyiv: FOP Sladkevych B. A. [in Ukrainian].
4. Malimon, V. I. (2012). *Sotsialna i humanitarna polityka [Social and humanitarian policy]: navch. posibnyk*. Ivano-Frankivsk: Misto NV [in Ukrainian].
5. Bouquet, B. (2012). *Ethique et Travail social, une recherche du sens*. Paris: Dunod.
6. Chopart, Cf. (2000). *Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris: Dunod.
7. Fortin, P. (2011). *La construction du savoir éthique dans les pratiques professionnelles* / B. Leclerc, P.-P. Parent, S. Plourde, D. Rondeau. Paris: L'harmattan, *Ethique en contextes*.
8. Merlier, Ph. (2013). *Philosophie et éthique en travail social*. Rennes: Presses de l'EHESP.
9. Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Edition du seuil, *l'ordre philosophique*.
10. Provencher, M. (2008). *Petit cours d'éthique et politique*. Montréal: Les éditions de la Chenelière.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 19.10.2021



СОЦІАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ТА КОЛЕКТИВНА СОЦІАЛЬНА РОБОТА У ФРАНЦІЇ: УПРАВЛІНСЬКИЙ АСПЕКТ

- A** Проведено аналіз змін у суспільстві, що змушують відійти від моделі індивідуалізованої допомоги до колективного та територіального соціального втручання, часто адміністративного (політика «сповіщення»). Зазначається, що соціальна робота все більше асоціюється з виконанням адміністративних заходів і все рідше з творчістю, новаторством і навіть підтримкою. Обґрунтовано, що зміни у французькому суспільстві глибоко змінили контекст розвитку державної та соціальної політики: нові форми бідності та соціальної ізоляції, супутні з проблемами масового безробіття та зростання нестабільності, а також територіальної сегрегації, спосіб життя, виникнення та кристалізація «етнічної» теми, трансформація сім'ї, старіння населення, розмивання соціальних зв'язків, ускладнення рівнів влади тощо; це все те, що зараз робить втручання на користь соціальної згуртованості та «спільного життя» стратегічним питанням державної політики.

Ключові слова: управління; клієнт; соціальний розвиток; колективна соціальна робота; державна соціальна політика

- S** *Yashchuk Sergii. Social development and collective social work in France: management aspect.*

It is conducted the analysis of changes in society that force to refuse the model of individualized assistance to more collective and territorial social intervention, often administrative («notification» policy). Social work is increasingly associated with the implementation of administrative measures and less with creativity, innovation and even support. It is substantiated that changes in French society have profoundly changed the context of state and social policy: new forms of poverty and social exclusion associated with problems of mass unemployment and growing instability, as well as territorial segregation, lifestyle, emergence and crystallization of «ethnic» theme, transformation of family; population aging process, social network destruction, complication of the authority levels. It makes interventions in favor of social cohesion and «living together» a strategic issue of public policy. It is emphasized that such a rethinking of the context of social policy development involves changing the usual categories of social work and developing new measures for local public action; because of today's challenges to social cohesion, social action is no longer limited to a policy of compensation, but is about the possibility of intervening within a more global and preventive concept of needs. In this perspective, social policy is no longer limited to the mission of protection and integration of individuals and target groups; it also mobilizes more globally to promote coexistence by interfering in social network.

Key words: management; client; social development; collective social work; state social policy

Ящук Сергій Петрович, кандидат педагогічних наук, стажер, Асоціація Реновація, Бордо, Франція

Yashchuk Sergii, Candidate of Pedagogical Sciences, Intern, Association Rénovation, foyer R D'accueil, Bordeaux, France

E-mail: YashchukSerhii@ukr.net

Актуальність проблеми. Питання суспільного розвитку набуває у Франції національного значення [3, с. 5–7]. Дійсно, соціальний розвиток і колективна соціальна робота є влучною відповіддю держави, яку необхідно реалізувати на додаток до соціальних індивідуальних дій для повного розуміння суспільних потреб і викликів. Це навіть не принципова позиція соціальних шкіл та асоціацій – це стратегічна необхідність, зумовлена метаморфозами сучасного суспільства та сумнівами щодо традиційних соціальних інструментів. Соціальний розкол пов'язаний із розпадом суспільних інституцій, а не з поодинокими випадками суспільних недоречностей. У цій перспективі соціальний розвиток, що розуміється як територіальний підхід, є стратегією, спрямованою на економічне та соціальне середовище людей у рамках глобальної концепції [4, с. 626–631], яка передбачає додавання вимірів державного захисту та просування від вимірів індивідуальної до колективної сили дій, щоби соціальні заходи були превентивними та інклюзивними.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання соціального розвитку та колективної соціальної роботи досліджували такі вчені: О. Баніт, Т. Бошам (Т. Beauchamp), О. Веремієнко, М. Канто-Спербер (М. Canto-Sperber), А. Лакруа (А. Lacroix), М. Марцано (М. Marzano), С. Ніколаєнко, Я. Рудик, В. Шинкарук, Дж. Чалдрес (J. Childress) та ін.

Зокрема Н. Журавська, О. Олещенко, С. Ящук, вивчали питання соціально-психологічного клімату педагогічного колективу, а саме особливості стилів керівництва [2]. У часи кризи, яка збільшує вимоги та очікування населення, індивідуальна підтримка видається важливою, проте вона також є обмеженням, оскільки соціальні працівники постійно стикаються з труднощами виходу клієнтів із допоміжного та лікувального періоду, що вимагає постійної зосередженості та терміновості виконання у кожному конкретному випадку.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на численні дослідження, проблема соціального розвитку та колективної соціальної роботи

розроблена недостатньо повно і не знайшла достатнього висвітлення в сучасних наукових працях, незважаючи на її значущість для теорії й практики соціальної освіти та педагогічного менеджменту.

Мета статті: визначити й теоретично обґрунтувати стан проблеми соціального розвитку та колективної соціальної роботи у Франції.

Викладення основного матеріалу дослідження. Оскільки соціальні працівники постійно стикаються з труднощами виходу клієнтів із допоміжного та лікувального періоду, що вимагає постійної зосередженості та терміновості виконання у кожному конкретному випадку, то соціальна робота замикається в логіці «фрагменту», послаблюючи увагу на шкоду превентивному, з «розширеними можливостями», підходу. Як результат, передбачається зміна позиції втручання соціальних працівників, яка спрямована на трансформацію самої соціальної дії, оскільки переважає логіка розподілу послуг, а індивідуальне ставлення до проблем не вирішує повторюваних запитів у контексті масової невпевненості людей.

Дослідниця М. Канто-Спербер акцентує увагу: «Не нехтуйте ризиками страждань на роботі у соціальних професіях. Соціальні працівники повинні постійно адаптуватися як до адміністративних директив, які накопичуються, так і до неоднорідних і масових вимог людей» [8, с. 23–31]. Дійсно, впливаючи остаточно на населення, яке раніше добре інтегрувалося у соціальну сферу завдяки своїй роботі, масове безробіття та форми неповної зайнятості, глибоко змінили склад груп соціальної роботи.

Також підтримує філософію поєднання індивідуального підходу та колективної соціальної роботи Т. Бошам: «Сьогодні нестабільність уже не просто відноситься до окремих ситуацій, а до масового явища. Тому відносини допомоги у традиційному розумінні мають бути переглянуті. Це питання особливо ставить під сумнів систему підготовки суспільних професій. Ми повинні наполягати на цьому» [6, с. 87–101].

Наші спостереження показали, що «масифікація» та дедалі більша диверсифікація профілів населення підпадають під абсолютно інший підхід до аудиторії традиційних соціальних дій. В умовах надання традиційної соціальної допомоги та сімейної політики у Франції, соціальними працівниками висвітлюється наявність дітей на утриманні, але безробіття, нестабільна зайнятість і періодичні фінансові труднощі змушують усе більше людей звертатися до соціальних закладів [5, с. 19]. І соціальним працівникам доводиться стикатися з великою кількістю ситуацій, що вимагають екстреного фінансового втручання. Насправді, полівалентні соціальні працівники іноді відчують себе «інструменталізованими», оскільки насамперед у клієнтів виникає прохання про матеріальну та адміністративну допомогу. У цьому контексті, виникає розрив між теоретично спеціальним критерієм соціальної допомоги та реальними ситуаціями постійної нестабільності.

Наші спостереження показали, що невпевненість посилюється невизначеністю інструментів до соціального втручання, хоча б тому, що проекти інтеграції суперечать очевидним обмеженням. Маючи компетентності щодо індивідуальної допомоги клієнтам та особистісні достоїнства, соціальні працівники під час роботи виявляють почуття до клієнтів, а натомість стають допоміжними особами на місцях у бюрократії, яка «керує запасом різноманітних посібників та кількома файлами» [11, с. 20–21].

Ситуація, безперечно, перебільшена Л. Ферре [там само], але й це не ті обставини, щоби на місцях (у регіонах) повернути кваліфікованих фахівців.

Соціальні працівники, з якими ми зустрічалися, внаслідок періодичних запитань про сенс соціальної роботи, у більшості своїй відповідали, що «соціальні працівники мали б бути по-справжньому надійним аналогом громади до перспектив інтеграції». І мета соціальної роботи та соціальної підтримки – «надати більш-менш стабільну зайнятість клієнтам». Нині це не так, звідси і неспокій у соціальних працівників та у соціальній сфері в цілому.

Погоджуємося з А. Лакруа, що «хочемо ми цього чи ні, але ми повинні визнати межу тих соціальних інструментів, які не можуть виправдати очікувань, і які дуже часто містять дії, що полягають у коригуванні ситуацій, не маючи можливості по-справжньому їх вирішити» [9, с. 12–17].

Ще у 2011 році Ф. Брюге наголошував: «Коли доступних ресурсів бракує, йдеться про мобілізацію власної енергії, щоб обрати людину, допомога якій вважається найнеобхіднішою. Але як ви оберете, коли у CHRS (місця притулків) є 15 місць для 30 усіх термінових запитів?» [7, с. 67–73].

Наші дослідження показали, що нині системний характер дій соціального працівника через такі випадки, здається парадоксальним, звідси і хиткість положення соціальних фахівців. І як відповіли респонденти, що «із цією незручністю вибору стає все важче жити, оскільки статuti соціальних працівників іноді самі по собі є хиткими (невизначеними)».

На соціальних слуханнях на національному та регіональному рівнях, як показав аналіз матеріалів, висвітлюється проблема зубожіння професіоналів, переважно V рівня (який мають найбільшу кількість персоналу). Проблеми індивідуального та колективного підходів у соціальній роботі були розкриті під час слухань із такою інтенсивністю, що було б неправильно нехтувати ними. Дослідник, учений М. Марцано, зауважував, що «зрештою, соціальні працівники, за покликанням, втручаються у наслідки нестабільних ситуацій або навіть виключні випадки своїх клієнтів, не маючи дійсно засобів для усунення причин (можливість працевлаштування, житло тощо)» [10, с. 127–131].

Соціальна робота «втручається» в рамках місій, які закріплені за нею чинним законодавством. Дія соціальних інституцій є частиною здійснення соціальної дії, а не цілим. Суспільство не може очікувати від соціальної роботи вирішення проблем, що виникають унаслідок структур-

них труднощів, а також самостійної відповіді на соціальні проблеми, ризикуючи послабити чи навіть дискваліфікувати соціальну роботу та тих, хто її реалізує. Тим більше, що зростаюча частина суспільства загалом висловлює негативну думку щодо певних соціальних аспектів держави та вважає, що безробітні несуть відповідальність за своє безробіття [1, с. 45–47].

Отже, цей аналіз призводить до заклику щодо дій, які полягають у перегляді фундаментальних орієнтацій і цінностей соціальної роботи. Цей підхід, започаткований Генеральною соціальною роботою штатів, міг би бути можливою підтвердити етичні та стратегічні основи галузі. Цей вимір також виглядає тим більш виправданим, оскільки з моменту звернення Міністра національної солідарності Ніколь Квесто (звернення від 28 травня 1982 р. «Основні орієнтації на соціальну роботу») від 1982 р. [8, с. 14–21], немає жодного засновницького тексту про соціальну роботу.

Результатів від дії цього циркуляру, що очікувало суспільство щодо соціальної роботи, більше не виявляється. У циркулярі вже говорилося про соціальний розвиток та колективну роботу, щоб надати перспективу соціальним і медико-соціальним діям і соціальній роботі. Питання, розглянуті в цьому циркулярі, навіть нині є центром дискусій щодо загальних питань держави у соціальній роботі: соціальна акція, переорієнтована на своїх бенефіціарів, визнаючи «користувачів» у їхніх правах та їхньої здатності «бути учасниками зміни своїх рамок життя», враховувати колективні виміри, а також потреби, висловлені населенням, «прагнути до гнучкішого управління соціальними діями» тощо.

Якщо ці питання та орієнтації залишаються актуальними, то нині йдеться про їхнє сприйняття у світлі суспільних, організаційних і регуляторних подій, що дасть змогу повернути зміст і легітимність соціальній роботі. Цей необхідний підхід дозволив би, загалом, відновити зв'язок із прагненням до інновацій і творчості, і навіть до соціальної трансформації, соціальних працівників. Тому, як показали наші дослідження, нині пропонується надіслати політичне послання від галузі соціальної роботи із закликом «призначити побачення».

Пропозиції, викладені у даному документі, мають сприяти прагненню соціального розвитку та краще інтегрувати колективну соціальну роботу в організаціях, зокрема, на основі елементів змісту та дій, представлених у звіті «Соціальний розвиток та колективна соціальна робота» (2013 р.), який, схоже, досягає консенсусу [11, с. 56–59].

Наявність понад 700 000 10 соціальних працівників, поява нових місій, призначених для цих професій, адаптація політики соціальних дій до контексту децентралізації – це все підстава для початку роздумів про підтвердження фундаментальних цінностей соціальної роботи та її роль у суспільстві.

Отже, соціальні працівники дуже прив'язані до своєї основної діяльності. Вони хочуть бути визнаними як за

різноманітністю своїх завдань, які вони мають виконати, так і за особливістю кожної своєї роботи. Дорожньою картою важливо було б намітити хід нових амбіцій щодо соціальної роботи у 21 столітті, щоб підтвердити важливість проєкту соціального розвитку та колективної соціальної роботи для служіння громадянам.

Результати нашого дослідження з урахуванням визначення інструментів соціального розвитку та колективної соціальної роботи: традиційна внутрішня напруженість (соціальний контроль та емансипація, управління системами та соціальними інноваціями, допомога та автономія, галузеве втручання та територіальний підхід, особистість та колектив тощо), характерні для сектору соціальної роботи, нині стали гострими парадоксальними заборонами, що призвело до відносного відчуття безпорадності. Ця ситуація є джерелом справжніх страждань на роботі та вигорання професіоналів, що сприяє втраті привабливості професії. Відчуття втрати сенсу пов'язане зі зростаючим розривом між запитуваними діями та професійними цінностями, які лежать в основі залучення до професії. Треба також зосередити увагу на корисності відкриття етичних і теоретичних основ соціальної роботи.

Висновки з даного дослідження. Проведений нами аналіз наукових джерел показав, що першочергові цінності соціальної роботи не є нині однотайними у французькому суспільстві. У той же час соціальна робота (і, можливо, конкретніше соціальні працівники) стикається з відсутністю легітимності, оскільки сумніви та запитання щодо актуальності здійсненої дії, її ефективності, впливу та результатів, яких очікує суспільство з цього, залишаються. Серед вимог соціальних працівників до держави: визнання їхньої професійної ідентичності та їхніх знань на національному рівні.

Досліджено, що на місцях фахівці із соціальної роботи постійно адаптуються та прагнуть енергією та спритністю зробити сумісними реальність сімейних ситуацій та інституційних вимог. Щоденне соціальне втручання значною мірою полягає у повторному перекладі офіційних критеріїв і запитів, що викладені в інструктивних документах («DIY8»), клієнтам, щоб їх запити були ефективними. Відсутність визначених соціальних інструментів щодо індивідуального та колективного підходу до соціальної роботи на національному рівні, змушує соціальних працівників, зіткнувшись із щоденними надзвичайними ситуаціями, постійно конструювати, деконструювати і в кінцевому підсумку реконструювати свої втручання. З цієї точки зору, соціальна робота – це щоденне створення, що складається з безлічі ініціатив, які з'являються відповідно до ситуації. Загальна ситуація соціального розвитку та колективної соціальної роботи, є джерелом занепокоєння соціальних працівників через зростаючий розрив між встановленими інструкціями та реальною діяльністю, між ідеальними уявленнями про професію та реальною практикою.

 **Список використаних джерел**

1. Баніт О. В. Професійний розвиток управлінського персоналу в транс-національних корпораціях : навч.-метод. посіб. Київ : ДК2. С-Центр, 2017. 122 с.
2. Журавська Н. С., Олещенко О. В., Яшук С. П. Соціально-психологічний клімат педагогічного колективу: особливості стилів керівництва. *Імідж сучасного педагога*: електрон. наук. фах. журн. 2019. № 4 (187). С. 15–18. URL: <http://isp.roiprro.pl.ua/article/view/174252/178231>
3. Журавська Н. С. Теорія і практика підготовки викладачів аграрних дисциплін у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : монографія. Ніжин : Вид-ць ПП Лисенко М.М., 2011. 320 с.
4. Хмелевський С. М., Веремієнко О. Г. Основні характеристики та необхідні вимоги до професії HR-менеджера. *Економіка та управління підприємствами*. 2017. Вип. 20. С. 626–631.
5. Яшук С. П. Європейський суд з прав людини. *Перспективні інновації в науці, освіті, виробництві і транспорті* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Одеса, 19–30 берез. 2012 р.). Одеса, 2012. Т. 18. С. 18–19.
6. Beauchamp T., Childress J. *Les principes de l'éthique biomédicale*. Paris : Éditions Les belles lettres, 2008. 234 p.
7. Brugere F. *L'éthique du care*. Paris : PUF, 2011. 143 p.
8. Canto-Sperber M. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris : PUF, 1996. 78 p.
9. Lacroix A., Letourneau A. *Méthodes et interventions en éthique appliqué*. Québec : Editions Fides, 2000. 129 p.
10. Marzano M. *L'éthique appliquée*. Paris : PUF, 2008. 345 p.
11. Ferry L. *Une brève histoire de l'éthique*. Paris : Flammarion, 2013. 345 p.

 **References**

1. Banit, O.V. (2017). *Profesiynyi rozvytok upravlinskoho personalu v transnatsionalnykh korporatsiakh* [Professional development of management staff in multinational corporations]: navch.-metod. posibnyk. Kyiv: DKS-Tsentr [in Ukrainian].

2. Zhuravska, N. S., Oleshchenko, O. V., & Yashchuk, S. P. (2019). Sotsialno-psykholohichnyi klimat pedahohichnoho kolektyvu: ooblyvosti tylyv kerivnytstva [Socio-psychological climate of the teaching staff: peculiarities of leadership styles]. *Imidzh suchasnoho pedahoha* [The image of a modern teacher], 4 (187), 15-18. Retrieved from <http://isp.poiprro.pl.ua/article/view/174252/178231> [in Ukrainian].
3. Zhuravska, N. S. (2011). *Teoriia i praktyka pidhotovky vykladachiv ahrarnykh dystsyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh krain Yevropeiskoho Soiuzu* [Theory and practice of training teachers of agricultural disciplines in higher educational institutions of the European Union]: monohrafiia. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].
4. Khmelevskyi, S. M., & Veremiienko, O. H. (2017). Osnovni kharakterystyky ta neobkhdni vymohy do profesii HR-menedzhera [Basic characteristics and necessary requirements for the profession of HR-manager]. *Ekonomika ta upravlinnia pidpriemstvamy* [Economics and business management], 20, 626-631 [in Ukrainian].
5. Yashchuk, S. P. (2012). Yevropeyskyi sud z prav liudyny [European Court of Human Rights]. In *Perspektyvni innovatsii v nauksi, osviti, vyrobnytstvi i transporti* [Promising innovations in science, education, production and transport]: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Vol. 18, pp. 18-19). Odesa [in Ukrainian].
6. Beauchamp, T., & Childress, J. (2008). *Les principes de l'éthique biomédicale*. Paris: Éditions Les belles lettres.
7. Brugere, F. (2011). *L'éthique du care*. Paris: PUF.
8. Canto-Sperber, M. (1996). *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF.
9. Lacroix, A., & Letourneau, A. (2000). *Méthodes et interventions en éthique appliqué*. Québec: Editions Fides.
10. Marzano, M. (2008). *L'éthique appliquée*. Paris: PUF.
11. Ferry, L. (2013). *Une brève histoire de l'éthique*. Paris: Flammarion.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 20.10.2021



УДК 37:005]:331.101.1

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-55-60](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-55-60)



Починюк Євгенія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-6419-4567>

КРЕАТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ: ВПЛИВ ЕРГОДИЗАЙНУ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

A *Присвячено проблемі розвитку творчої особистості засобами ергодизайну, формуванню менеджера-новатора креативного типу на основі інтеграції інноваційної освіти та креативного менеджменту. Доведено, що беззаперечним стає факт підвищеної актуальності проблеми розвитку креативності та творчого потенціалу особистості, що вирізнятимуть її серед інших.*

Робота містить комплексний аналіз підходів до визначення дефініцій креативного менеджменту в освіті та його взаємодії із ергодизайном освітнього середовища. Процес формування менеджера освітньої галузі розглядається у тісному зв'язку із процесом формування та потребами сучасної освітньої парадигми, а також новаціями та вимогами суспільства.

Конкретизовано шляхи, які стимулюють розвиток творчого потенціалу особистості та є необхідними в ефективній управлінській діяльності, на основі використання ергодизайну. Здійснено аналіз основних характеристик освітнього менеджера, який здатен успішно взаємодіяти з інноваційним освітнім середовищем і видозмінювати його.

Ключові слова: креативний менеджмент; завдання креативного менеджменту; ергодизайн; креативна освіта; креативний менеджер; управлінець освітньої галузі; творча особистість; творчий потенціал

S *Pochynok Yevheniia. Creative management of educational institutions: the influence of ergodesign on the creative personality's development.*

The article is devoted to the issues of a creative personality's development by means of ergodesign, and the development of a creative type manager-innovator on the basis of innovative education and creative management integration. It is stated that the modern educational system currently needs successful educational sector managers who are able to educate future leaders. It is proved that the fact of increased urgency of creativity and the individual's creative potential development becomes indisputable.

The paper contains a comprehensive analysis of approaches to defining the category of creative management in education and its interaction with the ergodesign of the educational environment. The process of the educational sector manager development is considered in close connection with the development process and needs of the modern educational paradigm, as well as innovations and requirements of society.

The ways that stimulate the creative potential development and which are necessary for effective management, based on the use of ergodesign, are specified. The importance of ergodesign in the system of creative education and the implementation of managerial influences on the development of an educational manager is emphasized. Based on this, the essence of the category 'creative management' and 'creative education' in the context of the creative potential realization and the creative type manager's creative abilities development is revealed. The main characteristics of the educational manager, who is able to successfully interact with the innovative educational environment and modify it, are analyzed.

The prospect of further scientific research is outlined, which consists in the development of a system of practical methods of application of ergodesign in the process of forming a creative type manager in educational institutions.

Key words: creative management; creative management objectives; ergodesign; creative education; a creative manager; a manager of educational branch; a creative personality; creative potential

Починюк Євгенія Анатоліївна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри початкової освіти, природничих і математичних дисциплін та методик їх викладання, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Україна

Pochynok Yevheniia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education, Natural and Mathematical Disciplines and Methods of Teaching, Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine

E-mail: zimmica@ukr.net

Актуальність проблеми. Темпи розвитку сучасного соціуму постійно підвищують вимоги до формування всебічно розвиненої особистості в умовах інноваційних управлінських систем. На перший план виходить здатність особистості створювати новий продукт діяльності, який би відзначався унікальністю серед інших, і характеризував її як творчу індивідуальність. Потреба у генерації нових ідей, шляхів вирішення нестандартних ситуацій зумовлює необхідність формування людини нового типу, відмінними рисами якої будуть креативність і творчість. Нагальним є питання формування та становлення такого менеджера закладу освіти, який здатний креативно мислити, застосувати нестандартний і творчий підхід до виконання своїх управлінських функцій. Відтак, мова йде про креативний менеджмент, який має на меті формування та розвиток креативної системи управління в закладі освіти.

Так, вагомим чинником креативного мистецтва управління в освітній галузі є дизайн освітнього середовища, який, безсумнівно, повинен відповідати вимогам ергономічності. Саме ергодизайн здатен впливати на змістовність освітньої та управлінської діяльності, створювати передумови для впровадження креативної освіти та виховання менеджерів-новаторів, що безпосередньо впливає на продуктивність управлінської діяльності. Цей процес буде ефективним за рахунок створення комфортних, тобто ергономічних умов, які б забезпечили підґрунтя для співпраці та співтворчості менеджера та суб'єктів управління. Ергодизайн створює своєрідний стимулювально-мотиваційний імпульс до засвоєння нових знань і вмій, їхнього творчого втілення під час вирішення проблемних ситуацій. Проте важливість ергодизайну не тільки у створенні нових естетично оформлених предметів, а й у їхній функціональності та практичній спроможності. Адже на часі головна ознака предметного простору закладу освіти – це його безпека, надійність, комфортність, практичність, тобто застосування принципів ергодизайну до сучасного середовища.

Освітня політика сьогодення спрямована на активізацію творчої діяльності особистості, проте наразі залишається багато прогалин в організації цього процесу, зокрема, недостатньо вивчені можливості та засоби ергодизайну в контексті їхнього впливу на розширення творчого потенціалу особистості, немає чіткої системи побудови креативного менеджменту в умовах сучасного освітнього простору тощо. Вивчення впливу ергодизайну на ефективність творчої управлінської діяльності менеджера закладу освіти вимагає переосмислення та аналізу цього процесу, визначення його особливостей із метою пошуку нових шляхів реалізації.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Особливості виховання творчої особистості та механізму творчості вивчали такі науковці, як А. Антонов, І. Бех, Л. Виготський, С. Глухов, В. Давидов, Д. Ельконін, Д. Комський, Ю. Коптіла, С. Рубінштейн, М. Скаткін, В. Сухомлинський та ін.

Так, на думку Ю. Коптіли, здатність людини до творчості є незамінною сходинкою на шляху до розвитку її креативності та реалізації творчого потенціалу [6, с. 68].

Творчість, за визначенням В. Брич та М. Корман, це – головна ланка процесу розвитку особистості, яка характеризується більше внутрішньою активністю, ніж зовнішньою, тому її ознаками є: здатність до ризику, самостійність діяльності та відповідальність за продукт цієї діяльності, незалежність мислення, креативність, критичність мислення [2, с. 24].

Важливого значення надаємо творчому потенціалу особистості, який залежить від індивідуальних творчих здібностей і зовнішніх чинників, серед яких основними є виховання та рівень креативності середовища існування. *Творчий потенціал* є певною сукупністю здібностей людини, що визначають її творчі можливості та межі виконання нестандартних завдань. Завдання креативного менеджменту – розширити ці межі якомога більше.

Впливом творчості на становлення креативного менеджменту активно вивчають вітчизняні вчені: А. Валюх, М. Гнатко, О. Клепіков, І. Кучерявий, С. Максименко, В. Моляко, П. Науменко, В. Окорський, В. Роменець та ін.

Розробленням особливостей розвитку креативного менеджменту та формування креативного лідера як менеджера нового покоління займаються К. Білецька, А. Василенко, Н. Задорожнюк, О. Макаренко О. Продіус, І. Саух, І. Соловйов, Н. Шашкова та ін.

Креативний менеджер-управлінець освітньої галузі – це, насамперед, людина нового покоління, яка абсолютно готова приймати виклики сучасності та вміє й не боїться вирішувати нестандартні педагогічні проблеми, пропонувати та втілювати креативні педагогічні ідеї. Креативний менеджмент в освіті спрямований не тільки на генерацію нових рішень, а й на подолання кризових ситуацій, що виникають у процесі педагогічної діяльності.

Креативний менеджмент – це процес постійного пошуку і реалізації принципово нових шляхів виживання, просування вперед, досягнення нових цілей [14, с. 82].

Саме на формування креативної творчої особистості наразі спрямована сучасна освітня система, яка будується на засадах особистісно-орієнтованого навчання, ергономічності освітнього простору та ергодизайну, як факторів стимулювання творчого потенціалу керівника закладу освіти та всього педагогічного колективу.

Вплив ергодизайну на формування творчої особистості та її креативності розглядали Т. Борисова, С. Бурчак, О. Гервас, В. Голобородько, Р. Купчик, Л. Лігоненко, М. Пагута, А. Рубцов, В. Свірко.

Так, М. Пагута розглядає ергодизайн як глобальний засіб перетворення предметного світу людини з метою створення оптимальних умов для розвитку її творчих здібностей, адже естетизм та одночасна практичність ергодизайну значно підсилює формування творчої самостійності особистості [10, с. 275].

Ергодизайнерський підхід набуває широких масштабів у системі освіти та, зокрема, в системі професійної підготовки майбутніх педагогів, на чому акцентують увагу чинні законодавчі документи [9; 13].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Незважаючи на збільшення інтересу до описаної проблеми, залишається багато невизначених питань, що підсилює актуальність і науковий інтерес до зазначеної теми, зокрема визначення ключових понять, особливості формування та управлінської діяльності креативного менеджера в закладах освіти на основі ергодизайнерського підходу.

Відтак **метою статті** є аналіз теоретичних основ креативного менеджменту шляхом впливу ергодизайну на формування творчої особистості.

Викладення основного матеріалу. Використання ергодизайну в умовах нової української школи дозволяє створити нову модель навчання, яка б максимально наблизилася здобувачів освіти до тих умов, у яких вони опиняться після закінчення школи та зможуть практично використовувати свій творчий потенціал. Саме від останнього показника залежить широта світогляду особистості, розвиток самої людини та країни чи системи освіти загалом. Адже творча креативна особистість постає у соціумі, як рушій до змін і вдосконалення предметного середовища на основі переходу від стереотипів до пошуково-перетворювальної діяльності.

Ергодизайн є комплексною науково-практичною діяльністю з формування середовища життєдіяльності людини, що базується на врахуванні дизайн-ергономічних вимог, властивостей, характеристик [5, с. 25].

Погоджуємося з думкою М. Пагути, яка стверджує, що ергодизайн є одним із найдієвіших способів формування творчої особистості, а ергономічно втілена в предметному середовищі естетика виступає потужним фактором підвищення творчого потенціалу [11, с. 275]. Останній є передумовою для розвитку креативності, творчого мислення та винахідливості, естетичного смаку.

Творчість наразі перестала втілюватися виключно у сфері мистецтва: вона охоплює всі сфери діяльності людини та є засобом пізнання і трансформації дійсності. За своєю сутністю творчість є не тільки процесом естетизації, а й засобом досягнення мети, тобто, володіє всіма ресурсами для повноцінного використання в будь-якій діяльності, у тому числі, для організації успішного освітнього менеджменту, якого нині так потребує світове суспільство. Так, невід'ємною частиною менеджменту сучасної освітньої галузі, яка потребує менеджерів-професіоналів, є *креативний менеджмент*, який розглядаємо як систему нестандартних впливів і проєктів, спрямованих на створення інноваційних управлінських та організаційних рішень. Ключова роль у цьому процесі належить саме менеджеру нового покоління – менеджеру-новатору, на

формування особистості якого має бути спрямована сучасна освітня система.

Креативний менеджмент із наукової точки зору розглядають як підсистему інноваційного менеджменту, менеджмент ідей, спрямованих на пошук, створення, акумулювання креативних рішень із метою вирішення актуальних проблем [2, с. 10].

Креативний менеджмент можемо розглядати і як управління суб'єктами творчої діяльності, до яких належить творча креативна особистість, на формування якої націлена нова українська школа. В умовах шкільного навчання управлінець освітньої галузі скеровує впливи різного характеру на формування креативності кожної особистості та всього колективу загалом.

За І. Продіус, креативний менеджмент – це сукупність цілеспрямованих дій і вчинків керівника, а в освітньому середовищі – педагога, спрямованих на акумулювання креативних ідей щодо розв'язання проблем, подолання їх наслідків тощо, а також сприяння творчому розвитку колективу чи окремої особистості [12, с. 68].

Спробуємо визначити завдання креативного менеджменту в освіті на основі досліджень Ю. Коптілі [6, с. 67], В. Брич та М. Корман [2, с. 10]. Погоджуємося з думкою про те, що основне завдання креативного менеджменту полягає у створенні сприятливих умов для розвитку та реалізації особистістю свого творчого потенціалу. В умовах шкільного навчання менеджер (керівник закладу освіти, учитель) може стимулювати та мотивувати суб'єктів управління шляхом залучення їх до творчих пошуків: створення нових дидактичних матеріалів, випробування, дослідження та реалізації власних педагогічних ідей, синтезу й матеріалізації проєктних рішень, оформлення класної кімнати, внесення інноваційних змін в існуючі методи, методики та засоби навчання тощо.

Проте, насамперед, необхідно оцінити творчий потенціал особистості, що є наступним завданням креативного менеджменту.

Не менш важливим завданням є розроблення оптимальних принципів, технологій, методів і засобів креативного освітнього менеджменту, серед яких провідний – ергодизайн як засіб активізації інноваційної управлінської діяльності та забезпечення творчого розвитку менеджера креативного типу.

Доведено, що креативність і творчість, як і будь-які риси особистості, можна стимулювати та розвивати. Основною метою сучасної менеджмент-освіти є оволодіння майбутніми менеджерами методологією творчих перетворень. Як зазначалося вище, ефективним інструментом для формування творчого менеджера-новатора, а, отже, й для подальшої реалізації функцій освітнього менеджера, виступає ергодизайн освітнього середовища. Креативна менеджмент-освіта має реалізовуватися саме завдяки використанню ергодизайну, який орієнтований на створення ефективної мотиваційної структури набуття знань і педа-

гогічного досвіду, розвитку творчих умінь і навичок, використання їх для створення нових продуктів діяльності, що в сукупності становитимуть видозмінене, осучаснене, модернізоване предметно-просторове середовище. Відтак застосування ергодизайну здатне інтелектуалізувати освітній процес, побудувати нову систему, за якої творчий потенціал управлінця освітньої галузі буде переходити у практичне втілення креативних ідей і творчих педагогічних рішень.

М. Пагута вважає, що «розвиток творчості менеджера креативного типу засобами ергодизайну реалізується у безпосередньому процесі оволодіння ними навичками творчої ергодизайнерської діяльності» [10, с. 123].

Мається на увазі, що в цьому процесі менеджери не тільки засвоюють нові знання та опановують уміння й навички, а й стають незалежними учасниками діяльності та пропонують самостійні шляхи інноваційних змін шкільного простору, що забезпечує творчий складник розвитку особистості. Ергодизайн дозволяє бачити не тільки поверхневі властивості навколишнього світу та окремих предметів, а й визначити їхні внутрішні складники, особливі риси, значущі характеристики.

Підтримуємо думку Р. Купчик про те, що за допомогою ергодизайну особистість здатна проектувати предметний світ із урахуванням реального зовнішнього та внутрішнього середовища [7, с. 244].

Отже, складаються сприятливі умови для розвитку творчо-практичної сфери формування особистості.

Безперечно, ергодизайн в освіті відповідає за структурну організацію творчого розвитку особистості, проте він також забезпечує створення мотиваційного складника творчості. Результати покращення певного продукту мотивують особистість до створення досконаліших його варіацій, а це, в свою чергу, викликає інтерес до своєї діяльності, впевненість у власних можливостях, бажання творити, розвиватися та взаємодіяти із соціумом.

Ергодизайн містить соціальний складник, а саме: поєднання корисності та інновацій у площині людиноорієнтованості. Соціальний складник ергодизайну підтверджується також тим, що творча ергодизайнерська діяльність у закладах освіти відбувається у тій галузі діяльності, яка дає змогу визначити основні соціокультурно-значущі властивості об'єктів [7, с. 123].

Тобто, інтерпретація особистістю докільця відбувається на основі засвоєння ключових особливостей розвитку предметного середовища та тісної взаємодії з ним, завдяки чому активізується розвиток творчо-практичного складника особистості, формується предметнотворна культура та власний світогляд.

Поняття «творчість», «творчий потенціал» та «творчі здібності» мають багато дефініцій, проте всі вони є відмінними характеристиками індивіду. Під поняттям «творчості» розуміємо здатність особистості продукувати нові, відмінні предмети діяльності, реалізувати нестандартні та ефек-

тивні шляхи вирішення проблемних ситуацій, успішно застосовувати свої творчі здібності.

Творчу особистість характеризують такі якості, як енергія, завзятість, наполегливість, незалежність, сміливість, упевненість, терпимість, адаптивна гнучкість, сприйнятливність, оригінальність [6, с. 63].

Вважаємо за доцільне додати до переліку зазначених якостей допитливість, високий рівень емпатії, вміння абстрагуватися, креативність мислення, імпульсивність і готовність до ризику. Зазначені властивості є неодмінними рисами освітнього менеджера, а його творчість – цілісним утворенням, яке невід'ємно пов'язане з іншими особистісними характеристиками.

За твердженням Ю. Коптілі, творчість – це «здатність породжувати якісно нові матеріали, технології та духовні цінності, що в більшій чи меншій мірі змінюють на краще життя людини» [6, с. 241].

Така дефініція поняття «творчість» ще раз підтверджує тісну взаємозалежність ергодизайну та процесу формування творчої особистості. Творча активність особистості та естетичний складник ергодизайну перетворюють останній на мистецтво, проте відмінність ергодизайну від мистецтва у здійсненні впливу на формування творчої особистості полягає у тому, що ергодизайн забезпечує створення реального, а не вигаданого, покращеного та максимально комфортного й практичного предметного середовища.

Варто розрізнити поняття «творчість» і «креативність», адже останнє, являє собою здатність до творчості та розглядається науковцями (В. Брич, С. Бурчак, М. Корман, І. Саух) як поєднання загального інтелекту, особистісних характеристик особистості та здібностей до продуктивного мислення. У сучасних умовах креативність стає не поодиноким явищем, а потребою сучасного суспільства. Теорію креативного менеджменту прийнято вважати компонентом теорії творчості, а саму креативність – реалізацією творчої думки в традиційних сферах життєдіяльності нетрадиційними способами [15].

Основою формування менеджера креативного типу прийнято вважати творчий потенціал особистості [2, с. 17].

Під *творчим потенціалом менеджера креативного типу* розуміємо синтез творчих здібностей і прихованих можливостей особистості, що дозволяє перетворити процес творчості на її результат. Творчі здібності притаманні будь-якій особистості, проте їхня активізація та успішна реалізація можлива лише за умови цілеспрямованої роботи над їх розвитком. Чим більше ресурсів та емоційно-чуттєвого досвіду буде в професійному оточенні особистості, тим швидшими темпами розвиватиметься її творчий потенціал. Останній визначає здатність особистості до саморозвитку та творчої самореалізації, слугує фундаментом для формування менеджера креативного типу, який буде здатен приймати креативні рішення та витримувати конкуренцію серед інших.

Загальновідомо, що людина може здійснювати свою діяльність, особливо творчу, в комфортних для себе умовах, де може проявити свободу втілення своїх ідей та самостійність вибору. Ергодизайн націлений переспрямувати мислення особистості на створення оригінальних умов власного комфортного середовища.

Для розвитку креативності, за теорією О. Пащенко, необхідні такі елементи, як компетенція (включає в себе знання, навички, чуттєвий досвід особистості); творчість, гнучкість мислення та наполегливість під час пошуку рішення; внутрішня мотивація діяльності (особиста зацікавленість у розв'язанні проблеми) та зовнішня (стимулювання діяльності під впливом зовнішніх факторів, наприклад, визнання у соціумі, здобуття певного соціального статусу тощо) [11, с. 407].

Ергодизайн у процесі здійснення особистістю творчої педагогічної діяльності є джерелом прискорення процесу генерації творчих ідей. Він забезпечує відмову від стандартного та сталого сприйняття предметного оточення, а сприяє розвитку вміння всебічно й ґрунтовно оцінювати предметні характеристики, розширенню меж пізнання та мислення. Механізм впливу ергодизайну на формування менеджера креативного типу полягає у мотивації нових потреб щодо вдосконалення предметного середовища та розвитку предметнотворчої культури особистості. В. Голобородько зазначає, що стратегія ергодизайну в освіті спрямована на підвищення інтелектуального змісту речей уже на рівні проектування, а також їх використання у процесі діяльності [5, с. 25].

Цілісна особистість не може існувати бездіяльно поза предметним середовищем так само, як і предметне середовище не матиме значення, якщо не надати йому належного змісту. У цьому тісному зв'язку людини та середовища її життєдіяльності вбачається взаємозалежність їх розвитку одне від одного, у процесі якого провідну роль відіграє ергодизайн як синергія людських потреб, практичності предметного середовища та проявів творчості особистості, ініціатором і реалізатором якої стає менеджер креативного типу.

Відтак нова парадигма освіти має бути зорієнтована саме на формування такого менеджера на основі системного підходу в креативній освіті, яка «орієнтована на розвиток творчих здібностей людини, на закріплення в його професійній свідомості установки на інновації та включає аналіз проблем і варіантів діяльності» [14, с. 84].

Така освіта мотивує особистість до здійснення самостійної творчої діяльності та осмислення її результатів, а головне – до самопізнання. Адже чим більше особистість буде пізнавати свій внутрішній світ, тим ширшим ставатиме її творчий потенціал.

Для розвитку освітнього менеджера креативного типу, на думку О. Продіус, необхідними є: створення нормативно-правової бази щодо розвитку творчої особистості менеджера; розроблення й упровадження спеціальних

програм, спрямованих на формування творчості; систематизована діагностика та аналіз процесу розвитку творчої особистості під впливом ергодизайну та креативної освіти [12, с. 69].

Синтез зазначених чинників дозволить сформувати дійсно організовану та ефективну систему формування творчої особистості, а, отже, й творчого суспільства загалом, яке так необхідне в умовах сучасного світового середовища. Менеджери креативного типу зможуть вирішувати кризові ситуації, визначати нові шляхи пошуку відповідей на проблемні запитання, застосовувати ергономічний підхід у перетворенні освітнього середовища.

Концепція ергодизайну в креативній освіті якнайкраще підходить для розвитку творчості особистості, адже охоплює і розвиток креативності, і творчого потенціалу, і модернізацію творчої діяльності. Вона може здійснюватися як на організаційному рівні, так і на рівні реалізації творчих проєктів. Саме творчість у креативному менеджменті стає головним критерієм та рушійною силою соціокультурного розвитку, постає ресурсом та водночас результатом діяльності особистості, найціннішим нематеріальним активом сучасного суспільства.

Результати дослідження. Підсумовуючи вищезазначене, конкретизуємо шляхи, які, на основі використання ергодизайну, стимулюють розвиток творчого потенціалу як менеджера, такі і всієї керованої системи, та є необхідними в ефективній управлінській діяльності:

- підготовка та перепідготовка управлінських і педагогічних кадрів через систему ергодизайнерської освіти як засобу розвитку творчої особистості;
- стимулювання творчості та креативних педагогічних ідей засобами ергодизайну;
- акумулювання й пошук нових оригінальних рішень, ініціювання й обмін креативними проєктами в межах ергодизайнерського підходу в освіті;
- створення ергодизайнерського освітнього середовища, що є рушійною силою творчого самопізнання та самореалізації особистості менеджера та суб'єктів управління на основі усвідомленого пізнавально-чуттєвого сприйняття предметного середовища;
- залучення до професійно-творчої та навчально-творчої ергодизайнерської діяльності всієї керованої системи в цілому (вчителі, школярі, батьки), регулювання креативних процесів та аналіз успіхів у даній системі.

Навчити творчості неможливо, проте можливо створити такі умови, за яких відбуватиметься максимальне її стимулювання й заохочення, і найоптимальнішими умовами, які в повній мірі відповідають вимогам сучасності, є ті, що створені на основі використання ергодизайну в системі креативної освіти. Відтак вибудовується паралель «ергодизайн – особистість – творчість – креативний менеджмент», де всі її компоненти є взаємозалежними та доповнюють один одного.

Висновки з даного дослідження. Дослідження показало, що сучасний світ відкидає традиційні підходи до здобуття конкурентноспроможних позицій особистості в соціумі. Вагомим значення набувають такі риси особистості як творчість, креативність, здатність приймати швидкі, нестандартні та конструктивні рішення, іншими словами, постала необхідність ергономізувати діяльність та її результати, тобто, діяти максимально ефективно, економічно та креативно. Глобальні процеси, економічні кризи, соціальна нестабільність – усе це потребує оригінальних рішень від людей з абсолютно новим типом мислення – менеджерів-новаторів. Тому наразі актуальним, особливо для вітчизняної освітньої парадигми, залишається питання забезпечення такого ресурсу як творча особистість, пошук нових шляхів для її розвитку, створення інноваційних методів розвитку її творчого потенціалу.

Ергодизайн, на наш погляд, як засіб реалізації креативного менеджменту має втілюватися спільно з дизайн-менеджментом – методологією пошуку та впровадженням інновацій, розробленням нових освітніх продуктів і послуг. Така консолідація сприяє комплексному підходу до управлінської діяльності менеджера креативного типу закладу освіти та успішної реалізації його творчих здібностей у професійній діяльності.

Незважаючи на помітне зростання інтересу до обраної проблеми, наразі вона залишається недостатньо вивченою та потребує ґрунтовніших досліджень.

Тому **перспективу подальших наукових розвідок** убачаємо у визначенні практичних методів впливу ергодизайну на формування менеджера креативного типу з метою реалізації принципів і завдань креативного менеджменту закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Борисова Т. Інноваційні підходи до реалізації технологій ергодизайну в закладах освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 14. С. 9–14.
2. Брїч В. Я., Корман М. М. Креативний менеджмент: підручник (для вивч. дисципліни студ. денної та заочної форм навч. екон. спец.). Тернопіль : ТНЕУ, 2018. 220 с.
3. Бурчак С. Генеза проблеми креативності в психолого-педагогічній науці. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. № 24. С. 14–19.
4. Гервас О. Г. Ергономіка. Основи ергодизайну : навч.-метод. посіб. Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 210 с.
5. Голобородько В. М., Свірко В. О., Рубцов А. Л. Ергодизайн як методологічна стратегія сучасної дизайн-ергономічної діяльності. *Дизайн освіта в Україні: перспективи розвитку*. 2013. № 2. С. 23–26.
6. Коптіла Ю. М. Розвиток творчої особистості учня в сучасному освітньому просторі закладу загальної середньої освіти. *Народна освіта*. 2019. Вип. 2 (38). С. 67–70. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5810 (дата звернення 01.10.2021).
7. Купчик Р. М. Ергодизайн – новий метод проектної діяльності. *Український державний лісотехнічний університет: Науковий вісник*. 2004. Вип. 14.1. С. 241–244.
8. Лігоненко Л. О. Дизайн-менеджмент як методологія пошуку та впровадження інновацій. *Академічний огляд*. 2020. № 2 (53). С. 64–75.
9. Нова українська школа: поради для вчителя / за ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
10. Пагута М. Концептуальна модель впливу ергодизайну на розвиток творчої особистості школярів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2007. № 7. С. 120–126.
11. Пашченко О. П. Креативний менеджмент як фактор успішності сучасного бізнесу. *Глобальні та національні проблеми економіки*. 2017. № 17. С. 406–410.
12. Продіус І. О. Креативний менеджмент як запорука сучасного ефективного управління. *Економіка: реалії часу*. 2012. № 3–4. С. 67–72.

13. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста) / Міністерство економіки України. URL: file:///C:/Users/user/Downloads/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7_2736.pdf (дата звернення: 28.09.2021).
14. Саук І. В. Проблеми розвитку креативного менеджменту та креативної освіти в сучасних умовах. *Вісник*. 2019. № 2. С. 81–85. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/23-Article%20Text-39-2-10-20200504.pdf>
15. Сутність креативного менеджменту. *Навчальні матеріали онлайн* : веб-сайт. URL: https://pidru4niki.com/84860/ekonomika/sutnist_kreativnogo_menedzhmentu (дата звернення: 15.09.2021).

References

1. Borysova, T. (2019). Innovatsiini pidkhody do realizatsii tekhnolohii erhodyzainu v zakladakh osvity [Innovative approaches to the implementation of ergodesign technologies in educational institutions]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [The pedagogical skills origins]*, 14, 9-14 [in Ukrainian].
2. Brych, V. Ia., & Korman, M. M. (2018). *Kreatyvnyi menedzhment [Creative management]: pidruchnyk (dlia yvych. dystsypliny stud. dennoi ta zaochnoi form navch. ekon. spets.)*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
3. Burchak, S. (2019). Heneza problemy kreatyvnosti v psykholoho-pedahohichnii nauzi [Genesis of the problem of creativity in psychological and pedagogical science]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti [The pedagogical skills origins]*, 24, 14-19 [in Ukrainian].
4. Hervas, O. H. (2016). *Erhonomika. Osnovy erhodyzainu [Ergonomics. Fundamentals of ergodesign]: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Uman: FOP Zhovtyi O. O. [in Ukrainian].
5. Holoborodko, V. M., Svirko, V. O., & Rubtsov, A. L. (2013). Erhodyzain yak metodolohichna stratehiia suchasnoi dyzain-erhonomichnoi diialnosti [Ergodesign as a methodological strategy of modern design and ergonomic activities]. *Dyzain osvita v Ukraini: perspektyvy rozvytku [Design education in Ukraine: prospects for development]*, 2, 23-26 [in Ukrainian].
6. Koptila, Yu. M. (2019). Rozvytok tvorchoi osobystosti uchnia v suchasnomu osvitnomu prostori zakladu zahalnoi serednoi osvity [Development of a student's creative personality in the modern educational space of a general secondary education institution]. *Elektronne naukove fakhove vydannia "Narodna osvita". [Electronic scientific professional publication "People's Education"]*, 2 (38), 67-70. Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5810 [in Ukrainian].
7. Kupchik, R. M. (2004). Erhodyzain – novyi metod proektnoi diialnosti [Ergodesign is a new method of project activity]. *Ukrainskyi derzhavnyi lisotekhnichnyi universytet: Naukovyi visnyk [Ukrainian State Forestry University: Scientific Bulletin]*, 14.1, 241-244 [in Ukrainian].
8. Lihonenko, L. O. (2020). Dyzaain-menedzhment yak metodolohiia poshuku ta vprovadzhenia innovatsii [Design management as a methodology for finding and implementing innovations]. *Akademichnyi ohliad [Academic review]*, 2 (53), 64-75 [in Ukrainian].
9. Bibik, N. M. (Ed.). (2018). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: an adviser for a teacher]*. Kyiv: Litera LTD [in Ukrainian].
10. Pahuta, M. (2007). Kontseptualna model vplyvu erhodyzainu na rozvytok tvorchoi osobystosti shkoliariv [Conceptual model of the influence of ergodesign on the development of creative personality of schoolchildren]. *Naukovi zapysky [Scientific notes]*. Seriya: Pedahohichni nauky, 7, 120-126 [in Ukrainian].
11. Pashchenko, O. P. (2017). Kreatyvnyi menedzhment yak faktor uspishnosti suchasnoho biznesu [Creative management as a factor in the success of modern business]. *Hlobalni ta natsionalni problemy ekonomiky [Global and national economic problems]*, 17, 406-410 [in Ukrainian].
12. Prodius, I. O. (2012). Kreatyvnyi menedzhment yak zaporuka suchasnoho efektyvnoho upravlinnia [Creative management as a guarantee of modern effective management]. *Ekonomika: realii chasu [Economics: the realities of time]*, 3-4, 67-72 [in Ukrainian].
13. *Profesiinyi standart za profesiiamy "Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity, Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchytel z pochatkovoї osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)" [Professional standard by professions "Primary school teacher of general secondary education, Teacher of general secondary education", "Primary education teacher with a diploma of junior specialist"]*. Ministerstvo ekonomiky Ukrainy. Retrieved from file:///C:/Users/user/Downloads/%D0%9D%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B7_2736.pdf [in Ukrainian].
14. Saukh, I. V. (2019). Problemy rozvytku kreatyvnoho menedzhmentu ta kreatyvnoi osvity v suchasnykh umovakh [Problems of development of creative management and creative education in modern conditions]. *Visnyk [Herald]*, 2, 81-85 [in Ukrainian].
15. Sutnist kreatyvnoho menedzhmentu [The essence of creative management]. *Navchalni materialy onlain [Online learning materials]*. Retrieved from https://pidru4niki.com/84860/ekonomika/sutnist_kreativnogo_menedzhmentu [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 12.10.2021



ПРОФЕСІЙНІ СПІЛЬНОТИ ЯК ВЕКТОР НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ КЕРІВНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

A *Порушується питання становлення центрів професійного розвитку педагогічних працівників і створення спільнот педагогів. Моделюється роль Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського щодо координації, інформування та навчання працівників центрів професійного розвитку педагогічних працівників, координаторів і керівників професійних спільнот педагогічних працівників. Висвітлюється діяльність територіальних шкіл новаторства та педагогів-новаторів, зокрема запровадження інклюзивного навчання, освітніх технологій, які підвищують ефективність навчання дітей і формують навички збереження й зміцнення здоров'я в учнів.*

Ключові слова: педагогічна спільнота; професійний розвиток; школи новаторства; педагог-новатор

S *Sidokur Svitlana, Kozlova Iryna. Professional communities as a vector of continuing education of managers and pedagogical staff.*

The issue of formation the professional development centers for pedagogical staff and creation of teachers' communities are revealed. The role of Poltava Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after M.V. Ostrogradsky on coordination, informing and training of pedagogical staff at the professional development centers for pedagogical staff, coordinators and managers of professional communities of pedagogical staff. The activities of territorial schools of innovation and educators-innovators are covered, in particular the introduction of inclusive education, educational technologies that increase the effectiveness of children's education and develop skills to maintain and strengthen the health of students.

Key words: pedagogical community; professional development; schools of innovation; educator-innovator

Сідокур Світлана Іванівна, методистка центру співпраці з педагогічними спільнотами, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Sidokur Svitlana, Methodologist of the Center for Cooperation with Pedagogical Communities, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

E-mail: csidokur8@ukr.net

Козлова Ірина Володимирівна, директорка, Центр професійного розвитку педагогічних працівників Полтавської міської ради Полтавської області, Україна

Kozlova Iryna, director, Pedagogical Staff Professional Development Center of Poltava City Council, Ukraine

E-mail: centrprpp.poltava@gmail.com

Актуальність проблеми. Упровадження освітньої реформи Нової української школи [7], прийняття нових законів «Про освіту» [3], який регулює основні засади нової освітньої системи, «Про загальну середню освіту» [4], який детальніше розкриває зміни, закладені реформою децентралізація влади – тобто передавання від органів виконавчої влади органам місцевого самоврядування значної частини повноважень, ресурсів і відповідальності – були спрямовані на зміни у системі освіти [5]. Наслідком стали ліквідація певних структур, зокрема методичних кабінетів (центрів), і вибудовування нових із урахуванням потреб відповідної територіальної громади.

Відкритим залишається питання координації професійних спільнот педагогічних працівників у територіальних громадах, де не створені центри професійного розвитку педагогічних працівників (ЦПР ПП), а також усвідомлення відповідальності самих педагогів щодо неперервної освіти у нових радикально змінених умовах.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання діяльності та доцільності функціонування методичних ка-

бінетів (центрів) досить широко обговорювалося педагогічною спільнотою [2]. Відповідно до частини третьої статті 52 Закону України «Про повну загальну середню освіту», постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2020 р. № 672 затверджено Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників [6].

Український інститут розвитку освіти (УІРО), інститути післядипломної педагогічної освіти забезпечують інформаційний супровід діяльності ЦПР ПП, професійних спільнот педагогічних працівників.

Навчально-методичний посібник «Супровід діяльності центрів професійного розвитку педагогічних працівників: керівництво для тренерів» [1] створено в межах онлайн-курсу підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників ОППО за програмою «Тренери для тренерів».

Мета статті: проаналізувати можливість підвищення професійного розвитку керівних і педагогічних працівників через діяльність професійних педагогічних спільнот.

Викладення основного матеріалу. Світ швидко трансформується, і процеси глобалізації впливають на систему освіти, що вимагає нових підходів у роботі педагогів, зокрема неперервного навчання. Однак не можемо відкидати 50-річний досвід методичних служб, діяльність яких була спрямована на організацію науково-методичної роботи з педагогічними працівниками району, міста. На кінець 2020 р. в Полтавській області у 39 методичних структурах працювало 264 методисти, які супроводжували 17465 педагогічних працівників. Розуміючи потребу у реформуванні системи науково-методичного супроводу та підтримки педагогічних працівників, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського (далі – ПОІППО) координував діяльність методичних служб області. Методисти брали активну участь в обговоренні проєкту Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників. Фахова взаємодія, інноваційні підходи мають забезпечити якість освіти дорослих. Новою ланкою щодо сприяння професійному розвитку педагогічних працівників, їхній психологічній підтримці та консультуванню стали центри професійного розвитку педагогічних працівників.

Станом на жовтень 2021 р. у Полтавській області діють центри професійного розвитку педагогічних працівників у Кременчуці, Лубнах, Полтаві, Горішніх Плавнях та у Гадяцькій, Глобинській, Гребінківській, Зіньківській, Карлівській, Кобеляцькій, Козельщинській, Лохвицькій, Оржицькій, Хорольській територіальних громадах (ТГ), у яких працює 92 особи. Окремі ТГ уклали угоди з ЦПР ПП щодо надання послуг педагогічним працівникам закладів освіти (Гадяцький – 5, Лохвицький – 2, Карлівський – 1). Усього охоплено 36% ТГ. Допомогу від працівників центрів упродовж 2021 року отримали 11152 педагоги.

Разом з тим труднощі в діяльності новостворених центрів, насамперед, пов'язані з виконанням працівниками центрів тих функцій, які не передбачені положенням і мають бути покладені на працівників управлінь (відділів) освіти. Викликом є й нерозуміння в громадах доцільності створення та діяльності таких центрів. Відтак є потреба в просвітницькій роботі, налагодженні комунікації між засновником, органом управління освітою, працівниками центрів і педагогічними працівниками закладів освіти.

Центри професійного розвитку педагогічних працівників Полтавської області та ПОІППО – це партнери, що мають спільну мету.

Вільний вибір певного варіанту розвитку професіоналізму за спрямованістю, змістом, формами або терміном проведення потребує побудови системи роботи як у центрах професійного розвитку педагогічних працівників, так і закладах освіти.

Одним зі шляхів є створення професійних спільнот педагогічних працівників територіальних громад. Положенням про центр співпраці з професійними педагогічними спільнотами ПОІППО визначено функції координації,

інформування та навчання працівників ЦПР ПП, координаторів і керівників професійних спільнот педагогічних працівників. Створена електронна база «Відомості про професійні спільноти педагогічних працівників», яка налічує близько 650 педагогів із числа координаторів і керівників цих спільнот. Проводяться заходи, консультації для директорів ЦПР ПП та спеціалістів органів управління освітою територіальних громад (де немає центрів), які відповідають за роботу щодо професійного розвитку педагогічних працівників. Викликом є плінність керівників-лідерів професійних спільнот, у тому числі через необхідність затрати часу й оплати роботи щодо визначення потреб педагогічних працівників у неперервній освіті.

Результати. На основі проведеної роботи Полтавським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського щодо активізації шкіл новаторства як педагогічної спільноти в умовах структурних змін освітньої галузі регіону маємо такі результати діяльності Полтавської районної школи новаторства, координатором якої є директорка Центру професійного розвитку педагогічних працівників Полтавської міської ради Полтавської області І. Козлова, яка постійно поширює новітні технології серед закладів загальної середньої освіти:

1. *Упровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL).* У науковому ліцеї №3 Полтавської міської ради Полтавської області (директорка І. Гринь) запроваджено методику CLIL відповідно до наказу Департаменту освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації від 01.11.2019 року №381 «Про проведення дослідно-експериментальної діяльності регіонального рівня «Упровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) в освітній процес закладу загальної середньої освіти».

Основними потребами, що спонукали до запровадження методики CLIL у науковому ліцеї №3 Полтавської міської ради, є:

- розвиток навичок міжкультурної комунікації учнів;
- вивчення учнями предметної термінології цільовою мовою;
- вивчення тематичних дисциплін із різних точок зору;
- удосконалення учнями своєї мовної, мовленнєвої, соціокультурної та функціонально-комунікативної компетенції мови, що вивчається;
- розвиток навичок усного мовлення;
- урізноманітнення методів і форм занять;
- підвищення рівня учнівської мотивації.

Педагоги ліцею розробили та апробували навчально-методичні матеріали, які ввійшли до збірника результатів дослідно-експериментальної діяльності «Упровадження методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) в освітній процес закладу загальної середньої освіти».

2. *Проектна діяльність.* Одним із основних інноваційних напрямів роботи гімназії №18 Полтавської міської

ради (директорка О. Горіна) є проєктна діяльність. Упродовж 2018–2021 рр. гімназія є пілотним закладом україно-швейцарського проєкту «Діємо для здоров'я» за напрямом «Здоров'я в школах» за підтримки Швейцарської агенції розвитку та співробітництва, МОНУ, МОЗУ та Благодійного Фонду «Здоров'я жінки і планування сім'ї».

Основні напрями проєкту: загальношкільний підхід до створення здорового і безпечного освітнього середовища – «Модель здорової школи» як перший складник програми Президента «Здорова Україна»; сучасні підходи до профілактики неінфекційних захворювань серед школярів; нові ресурси для вчителів, вихователів, адміністраторів закладів загальної середньої освіти, медичних працівників, кухарів. У рамках проєкту проводяться міжнародні конференції, зустрічі з фахівцями, обмін досвідом, міжнародні поїздки.

У 2020 р. гімназія №18 у партнерстві з Полтавським національним педагогічним університетом імені В. Г. Короленка отримала міжнародний грант для реалізації проєкту WIN «Письмо для інклюзії» (Проєкт KA02 Erasmus+ під керівництвом Університету м. Вік, Іспанія). «Письмо для інклюзії» зосереджується на підвищенні обізнаності вчителів та учнів, зміні їхнього сприйняття та надання ресурсів для реалізації інклюзії через концепцію уваги в освіті. Нематеріальним результатом проєкту стає ширше розуміння культури, вдосконалення навичок ІКТ та покращення англійської мови. Практичним результатом стане цифрова колекція традицій чотирьох країн-учасниць – Іспанії, Італії, України та Угорщини.

2. *Інклюзивна освіта в дії.* КЗ «Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №34» (директорка Л. Єрмак) має значні здобутки, напрацювання, досягнення з упровадження інклюзивного навчання. Організація освітнього простору будується на таких складниках інклюзивного навчання: інклюзивна культура, інклюзивна політика та інклюзивна практика.

Для забезпечення якості інклюзивного навчання у закладі створено:

- інклюзивний освітній простір;
- надаються освітні, психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги;
- здійснюється психолого-педагогічний супровід дітей протягом усього періоду навчання з обов'язковим залученням батьків до освітнього процесу.

Для успішної соціальної адаптації учні з особливими освітніми потребами беруть участь у всіх шкільних і позашкільних заходах. Шляхом спільних справ активно залучаються до взаємодії з іншими дітьми, що сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному їхньому розвитку. Така взаємодія допомагає налагодити дружні стосунки, природно сприймати й толерантно ставитися до людських відмінностей.

Результатом участі в міському етапі обласного конкурсу «Кращий заклад освіти з інклюзивним навчанням» стала

перемога у номінації «Заклад загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням» (2020/2021 н. р.).

На сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набуває проблема адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Важливе місце в цьому процесі посідає освіта, адже її належний рівень сприяє самостверженню особистості, а для даної категорії людей забезпечує успішну соціальну адаптацію у суспільстві.

Актуальною також є проблема спільного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку з їхніми здоровими ровесниками, розширення спектру соціальної, медичної та педагогічної допомоги таким дітям, забезпечення вільного доступу до якісної освіти, різних сфер життєдіяльності, створення умов для найповнішого розкриття їхнього потенціалу й максимально можливого рівня інтелектуального, духовного та фізичного розвитку.

Ураховуючи особливості інноваційної діяльності КЗ «Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №20 імені Бориса Серги Полтавської міської ради Полтавської області» з інклюзивними класами була розроблена концепція школи. У 2021/2022 н. р. створено 13 інклюзивних класів відповідно до Висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини КЗ «Інклюзивно-ресурсний центр Полтавської міської ради» та заяв батьків. У закладі працює 11 асистентів учителя, 82% корекційних годин надаються фахівцями школи, 18% годин призначені для розвитку мовлення, корекції мовлення, логоритміки викладають залучені фахівці. Послуги з розвитку слухового сприйняття та формування вимови надає сурдопедагог ІРЦ.

Одним із найважливіших завдань для колективу закладу є створення ресурсної кімнати для роботи з дітьми з ООП. Облаштування ресурсної кімнати здійснюється згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України № 414 від 23.04.2018 р.

Місця, де діти граються, обладнані столами, партами, м'якими пуфами, підлога застеляється килимовим покриттям, за потреби – м'якими пазловими килимками, що дозволяє гратись на них. Підбір дидактичних і розвивальних іграшок для ресурсної кімнати здійснено з урахуванням індивідуальних та особливих освітніх потреб учнів. Настільні ігри, конструктори, головоломки, мозаїки, шнурівки і соціально-комунікативні іграшки сприяють розвитку дрібної та крупної моторики, координації рухів, логічного мислення, пам'яті, уважності й інтелектуальних можливостей учнів. Здобування нових знань, освоєння нових навичок, формування правильних еталонів найкраще діти засвоюють в ігровій формі. В ігровій зоні ресурсної кімнати панує невимушена, творча, пізнавально-розважальна атмосфера, у такому середовищі найоптимальніше встановлювати та налагоджувати зв'язок педагога з учнями і дітей між собою. Ігрова діяльність спонукає дітей до комунікації, вчить їх грати в команді, що, безумовно, має значний вплив на загальний, психічний і емоційний

стан учнів, допомагає оволодіти та засвоїти навички спілкування і поведінки в суспільстві. Із цією ж метою створено у закладі соціальний театр, акторами якого є й діти з особливими освітніми потребами. Для репетицій, а також для роботи практичного психолога створено розвантажувальний центр.

Також є логопедичний кабінет і кімната для занять з арт-терапії. Полтавський ЗЗСО №20 здійснює самооцінку своєї діяльності за матеріалами «Індексу інклюзії» Тоні Бута, який дає змогу визначити можливості для вдосконалення нашої роботи за трьома взаємопов'язаними напрямками: створення інклюзивної культури, розроблення інклюзивної політики та розвиток інклюзивної практики.

Головним завданням ЗЗСО №20 є досягнення максимально високих навчальних досягнень усіма учнями, свідоме просування демократичних та інклюзивних цінностей і практик.

3. *Здоров'язбережувальні технології.* Педагогічний колектив Полтавської ЗОШ №10 ім. В. Г. Короленка над проблемою здорового способу життя працює не один рік за ініціативи та сприяння директорки школи А. Ширай.

На загальношкільних батьківських зборах неодноразово обговорювався проєкт розвитку школи. Виступи медичних працівників з аналізом стану здоров'я учнів, психолога, вчителів з основ здоров'я з результатами анкет «Рівень сформованості фізичного, психічного здоров'я школярів», і лікарів-педіатрів дитячої поліклініки з аналізом сучасної ситуації щодо здоров'я школярів, зважаючи на актуальний виклик сьогодення щодо вміння учнів бережно ставитись до свого здоров'я та здоров'я інших як до найвищої цінності, змусили батьків і вчителів замислитися над формами і методами збереження працездатності учнів, розглянути можливість упровадження в освітній процес школи програми «Школа сприяння здоров'ю».

Із 2006 року ідею створення «Школи сприяння здоров'ю» було запропоновано на педагогічній раді й обговорено на шкільній батьківській конференції. Було вирішено спрямувати всі зусилля педагогічного, учнівського та батьківського комітетів на створення моделі нової школи, яка опікуватиметься інтелектуальним, фізичним, духовним, психічним, соціальним благополуччям учасників освітнього процесу.

За участю науковців УМСА та ПНПУ, тренерів обласної федерації футболу, спортивного клубу «Ворскла» було проведено відкрите засідання вчителів фізичного виховання, основ здоров'я, екології. Зазначалось, що дитина значну частину часу проводить у школі, тому необхідно побудувати такий заклад освіти, який би забезпечував учню комфортні умови для його фізичного та морального розвитку. Обговорено актуальність, новизну й мотивацію моделі нової школи.

Проаналізувати й узагальнити результати комплексного моніторингу стану здоров'я учнів було доручено шкільній медичній службі й науковцям УМСА.

Із цією метою адміністрація школи постійно та наполегливо здійснює реконструкцію матеріально-освітньої бази та оновлення спортивного обладнання:

- побудовано футбольне міні-поле зі штучним покриттям;
- у 2016 р. переобладнаний ще один спортивний зал у підвальному приміщенні школи;
- у 2019 р. подвір'я школи облаштовано антивандальним майданчиком;
- функціонує танцювальний зал;
- постійно оновлюється спортивний інвентар;
- відкрито футбольні класи;
- відкрито спортивні класи з профілізацією «Спортивний бальний танець»;
- залучено для викладання хореографії вчителя В. Шембрюва (призера всеукраїнських і міжнародних змагань зі спортивного бального танцю);
- за підтримки ПОІППО створюємо авторські навчальні програми для викладання футболу та хореографії;
- для вдосконалення дотримання футболістами правил особистої гігієни, побудовано душові кімнати, обладнані роздягальні.

Школа також бере участь у міжгалузевій програмі «Формування здорового способу життя». За результатами досліджень будується корекційна робота.

На шкільному постійно-діючому семінарі «Формування навичок здорового способу життя у дітей і підлітків» вивчалось питання застосування сучасних педагогічних технологій у навчанні здорового способу життя доктора медичних наук, професора і лікаря В. Базарного та технології охорони здоров'я з досвіду роботи інших шкіл області. Крім цього, вчителі познайомилися з тренінговими технологіями проведення уроків і позакласних заходів, застосування яких формує у дітей адекватну самооцінку, навички самоорганізації особистості навчальної діяльності, сприяє формуванню соціальної компетентності, виховує позитивні моральні якості.

Велика увага приділяється зміцненню психічного здоров'я учнів: шкільним психологом і соціальним педагогом систематично проводяться діагностика й корекція мотиваційної сфери учнів, надаються рекомендації батькам, проводяться тренінгові заняття та розвивальні ігри з окремими групами учнів. Іде співпраця на рівнях «вчитель – учень, учень – батьки».

Впроваджуються елементи рекреаційної технології проф. О. Дубогай (використовуються соляні мішечки на уроках у 1–4 класах), лікувальної гімнастики для очей доктора Бейтса, вправи для дихання за рекомендацією Є. Давиденка.

Діє лекторій для дітей «За здоровий спосіб життя». Впровадження здоров'язбережувальних технологій постійно контролюється адміністрацією. Працюють секції спортивного напрямку, гуртки за інтересами, які відвідують 40,6% учнів школи.

Проведено реконструкцію їдальні, встановлено та замінено кухонне обладнання, встановлено пароконвектомати. Гарячим харчуванням охоплено більшу кількість учнів. Розроблена система здорового раціонального харчування учнів.

Значна увага приділяється співпраці з батьками. Організовано роботу психолого-педагогічної просвіти для батьків. Постійно ведеться співпраця з позашкільними закладами. Тільки завдяки тісній співпраці на рівні «вчителі – учні – батьки» став можливим розвиток всіх аспектів здоров'я учнів ЗОШ №10. Педагогічний колектив школи розуміє, що здоров'я дітей – найцінніше надбання цивілізованого суспільства. Продовжується пошук нових шляхів, технологій, форм і методів у вирішенні проблеми збереження й зміцнення здоров'я учнів.

4. *Технологія розвивального навчання.* Педагогічний колектив КЗ «Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 38 Полтавської міської ради Полтавської області» (директорка Т. Веркалець), реалізуючи головну ідею Нової української школи – компетентнісне навчання, послуговується у своєму методичному арсеналі ефективними освітніми технологіями: технологією інтерактивного, особистісно зорієнтованого, проблемного навчання, ігровою технологією, технологією проєктів.

Дієвою методичною родзинкою у закладі є успішне впровадження технології розвивального навчання в школі І ступеня. Метою даної системи є виховання особистості як суб'єкта життєдіяльності, тобто дитина поступово за час навчання в молодших класах набуває вміння вчитись. Учень стає дослідником-творцем, бо всі правила й закони вибудовуються ним власноруч.

Основними принципами розвивального навчання (РН) є:

- керування розвитком – надання дітям універсальної можливості оволодівати інтелектуальним досвідом і творчим потенціалом людства;
- «сходження» від абстрактного до конкретного;
- дослідження й пошуку – знання не даються учням у готовому вигляді;
- постановки навчального завдання – кожне наступне поняття не виникає для дітей випадково;
- моделювання – через модель виявляються загальні способи розв'язання різних завдань;
- відповідності змісту й форми – зміст навчання реалізується через діалогово-дискусійні форми та спільну діяльність учителя і класу.

Дану технологію майстерно апробують у школі І ступеня О. Бухарова, О. Моргун, Т. Нефедьєва, Н. Лозовська, Ю. Богатиренко. Учителі, які працюють у класах за системою РН уміло застосовують методи, що викликають найбільший інтерес у школярів: проблемні, дослідницькі; приділяють якомога більше уваги розвитку вміння висловлювати думки, навчають самостійно здобувати знання, користуватися словниками, довідковою літературою, проявляти зацікав-

леність, бути дослідниками, творцями. Більшість вихованців, які навчаються в класах РН, успішні в навчанні. Вони – активні учасники МАН, творчих конкурсів, предметних олімпіад. Спілкування між учнями, яке виникає в освітній діяльності, продовжується і в позаурочний час. Діти готують свята разом із батьками, активно шукають нові засоби підтвердження своєї суспільної цінності, нові форми спільної діяльності. Значно зростає стійкість навчально-пізнавальних інтересів дітей: вони проявляються не лише у специфічних навчальних ситуаціях, але й за їх межами, стимулюючи учнів до самостійного розширення і поглиблення своїх знань.

Крім того, представимо практичну реалізацію новаторських ідей учителів.

Використання *нейропедагогіки* як нового погляду на освіту дозволяє педагогам Н. Саражі, Н. Пензіній, Ю. Литвиненко, О. Спасьоновій, Н. Моргуновій, Н. Гордієнко, О. Халюзі, О. Варченко, В. Карабут, Н. Дендебері КЗ «Полтавська спеціальна загальноосвітня школа №39» (директорка Н. Саража) підвищувати ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами, розвивати міжпівкульну взаємодію та синхронізувати роботу півкуль головного мозку здобувачів освіти, що сприяє активізації їхньої розумової діяльності. Кінезіологічні ігри та вправи, нейродинамічна гімнастика, дзеркальне малювання, вправи на балансуючих дошках Белгау, Су-джок терапія, нейроскакалка, дошка нянька-сова, нейролінгвістичне програмування – методи нейропедагогіки, які значно підвищують ефективність корекційної роботи і дозволяють у короткостроковій перспективі досягти помітних результатів і поліпшенні мовлення, поведінки дитини та в навчанні.

Одним із завдань у роботі з дітьми з особливостями психофізичного розвитку є оптимізація розвитку мовлення у немовленневих дітей. Логопедка Ю. Литвиненко з метою пошуку та активізації компенсаторних зон розвитку дитини використовує *методику ТАН-Содерберга*, яка спрямована на надання дитині додаткових можливостей в оволодінні мовленнєвою діяльністю. Досвід використання цієї методики педагог узагальнила в посібнику «Починаю говорити».

Із метою підвищення якості освіти, кращого засвоєння навчального матеріалу, підвищення мотивації та зацікавленості учнів в освітньому процесі вчителі М. Стогній, Н. Пензіна, О. Дудник використовують *інноваційні технології, цифрові освітні ресурси*, серед яких LearningApps, QR Coder, Word Art, Matific, GeoGebra, Padlet, Quiver.

При навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями важливим є забезпечення емоційно-психологічного комфорту на уроці, корекція пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери, які реалізуються використанням в освітній діяльності *естетотерапії*. Такі методи, як музикотерапія, кольоротерапія, мандалотерапія, лялькотерапія, казкотерапія, пісокотерапія, кінезітерапія активно використовують у роботі педагоги закладу. Впровадження

естетотерапевтичних методів сприяє виробленню вміння ефективно брати участь у спільній діяльності і впливати на неї; формує й розвиває навички самоорганізації та рефлексії; продукує стійку внутрішню мотивацію до розвитку своїх знань, умінь і навичок.

Н. Шамшева – учителька математики, учитель-методист, заступниця директора з наукової роботи ліцею №6 «Лідер» Полтавської міської ради». Це сучасний висококваліфікований учитель-новатор, який втілює інноваційні технології в освітній процес із високою результативністю. У творчій майстерні вчителя-практика – найефективніші методи, форми і прийоми роботи. Педагог має самобутній неповторний почерк, високий рівень знань із теорії і методики викладання, працює над методичною проблемою «Компетентнісний підхід у викладанні математики», працює над створенням дидактичних матеріалів, готуючи картки для самостійних і контрольних робіт, тестові завдання для проведення тематичного контролю.

Під її керівництвом заклад освіти протягом останніх років має досить високі результати в роботі з обдарованою молоддю. У 2018/2019 н. р. школярі посіли 46 призових місць на міських предметних олімпіадах, а на 2 етапі конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт МАН – 24. У 2019/2020 н. р. повторили результат: 46 та 18 призових місць відповідно. У 2020/2021 н. р. вихованець ліцею Назарій Калинович переміг на 4 етапі конкурсу-захисту МАН і презентував свою роботу на міжнародному рівні.

Н. Шамшева тісно співпрацює з кафедрою математики та фізики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, кафедрою загальнотехнічних дисциплін Полтавського державного аграрного університету, охоче ділиться досвідом зі студентами та молодими спеціалістами (протягом кількох років керувала міською «Школою молодого вчителя»).

С. Білоброва – учителька трудового навчання та технологій, учителька-методистка КЗ «Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 27 Полтавської міської ради Полтавської області», використовує методику *застосування сучасних технічних засобів для демонстрації прийомів роботи в реальному часі*, що передбачає застосування вебкамери, смартфона та графічного планшета для демонстрації прийомів роботи на уроках у реальному часі. Це має значні переваги, а саме:

- режим реального часу;
- мобільність;
- не потребує додаткового часу для підготовки вчителя;
- демонстрація прийомів роботи, якими володіє вчитель та якими повинні володіти учні;
- зручність, не потребує наявності традиційної дошки;
- макрозбільшення дрібних деталей схем, діаграм, креслення, геометричних фігур, малюнків, прийомів роботи при виконанні ручної праці;
- інформація, що демонструється, не обмежується розміром дошки, а потребує лише аркуша паперу.

Методика націлена на розвиток ключових компетентностей, у першу чергу, інформаційно-цифрової, математичної, комунікативної, що є дуже актуальним у розрізі втілення реформ шкільної освіти Нової української школи.

Дана методика апробована на семінарах міського та обласного рівня, засіданнях обласних СДГ, майстер-класах для вчителів трудового навчання.

Учителі інформатики КЗ «Полтавський міський багатoproфільний ліцей № 1 ім. І. П. Котляревського Полтавської міської ради Полтавської області» О. Ільченко, С. Суворова та В. Стебельська поєднують у своїй роботі різні методи, прийоми та інноваційні технології, а саме:

✓ *Технологія індивідуалізації процесу навчання*, прикладом якої є проєктний метод. Результатом такої роботи є:

- участь й отримання вагомих результатів у Всеукраїнському конкурсі з ІТ проєктів та кіберспорту серед молоді віком до 19 років –ITALENT;
- Всеукраїнський конкурс «Аналіз даних» від it:olymp (інтернет-олімпіади з інформаційних технологій);
- Всеукраїнський фестиваль соціальної реклами «Feel the World»;
- Всеукраїнський конкурс фото- та відеоробіт «Безпечна країна»;
- обласна Інтернет-олімпіада з інформатики.

✓ *Мультимедійні технології (медіадидактика)*, які пов'язані зі створенням мультимедіа-продуктів: електронних книг, буктрейлерів. Розроблені електронні посібники для підтримки навчання з комп'ютерної графіки, методичні рекомендації «Основні об'єкти роботи та динамічні об'єкти в редакторі 3D графіки», «Сучасна мова програмування Java Script. Класичні алгоритми».

✓ *Хмарні технології (мережеві технології)*. Створено YouTube-канал МО вчителів інформатики КЗ «Полтавський міський багатoproфільний ліцей № 1 імені І. П. Котляревського» <https://www.youtube.com/channel/UC0EWtJSAIAAUqEDnesfvLAW/about>

В. Ковалевська – учителька математики ліцею №17 «Інтелект» Полтавської міської ради. Вона є тренеркою з актуальних питань розвитку математичної освіти для вчителів Полтавської області, спікеркою конференції «Громадсько-активні школи з питання розбудови та розвитку освіти», Програми підвищення кваліфікації «Математика і культура суспільства: сучасні виклики до компетентності вчителя», а також активною учасницею спеціальної дослідної групи «Індивідуальна освітня траєкторія в сучасній школі».

Вона ділиться досвідом на сторінках фахових друкованих видань, зокрема журналу «Математика в школах України», авторські матеріали педагога додано до бібліотеки методичного освітнього порталу «На Урок».

Учні В. Ковалевської стали учасниками VII Полтавської обласної науково-практичної конференції «Пізнання історичної минувшини в іменах – підґрунтя освіти нації» (2019 р.), турніру «Математичний олімп» у селищі Ново-Кочубеїв-

ка, де посіли 1 місце. На Міжнародному математичному конкурсі «Caribou» вибороли 1 місце у світі та увійшли до сотні кращих знавців математики серед учнів 7–8 класів, є членами Малої академії наук України. На міському етапі конкурсу-захисту у 2018 р. її учень посів 2 місце, у 2019 р. – виборов 1 місце та став учасником обласного етапу.

У 2021 р. В. Ковалевська ввійшла до трійки найкращих учителів математики України – у Всеукраїнському конкурсі «Учитель року – 2021» у номінації «Математика» виборола призове III місце у фінальному етапі.

Номінована як творча, креативна, ініціативна учителька від закладу загальної середньої освіти для визнання на Міжнародному проєкті «Global Teacher Prize Ukraine». Разом з учнями започаткувала і веде математичний журнал на Youtube-каналі, ділиться власними напрацюваннями з колегами області й України, виступала як спікерка на міні-EdCamp Poltava 2021 р.

Висновки з даного дослідження. Оскільки процес реформування освітньої системи триває, то відповідно потребують дослідження й унормування питання діяльності професійних спільнот педагогічних працівників, зокрема щодо неперервної освіти.

Список використаних джерел

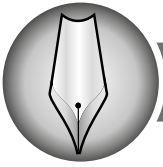
1. Андрощук І. М., Каменчук Т. Д., Карандій В. А., Кипиченко Н. С., Косенчук О. Г., Софій Н. З., Федоренко О. Ф., Чернікова Л. А. Супровід діяльності центрів професійного розвитку педагогічних працівників: керівництво для тренерів : навч.-метод. посіб. Київ, 2021. 132 с. URL: https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/posibnik_1_czpr-pp_sajt.pdf
2. Головіна О. Нове життя науково-методичних кабінетів. Що думають освітяни про центри профрозвитку. URL: <https://nus.org.ua/articles/nove-zhyttya-naukovo-metodychnyh-kabinetiv-shho-dumayut-osvityany-pro-tsentry-profrozvytku/>
3. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Закон України «Про повну загальну середню освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2020. № 31. Ст. 226. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
5. Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80#Text>

6. Положення про центр професійного розвитку педагогічних працівників. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text>
7. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 року № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>

References

1. Androshchuk, I. M., Kamenshchuk, T. D., Karandii, V. A., Kypychenko, N. S., Kosenchuk, O. H., Sofii, N. Z., Fedorenko, O. F., & Chernikova, L. A. (2021). *Suprovid diialnosti tsestriv profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv: kerivnyctvo dlia treneriv [Supporting the activities of centers for professional development of teachers: a guide for coaches]: navch.-metod. posib.* Kyiv. Retrieved from https://uied.org.ua/wp-content/uploads/2021/05/posibnik_1_czpr-pp_sajt.pdf [in Ukrainian].
2. Holovina, O. *Nove zhyttia naukovo-metodychnyh kabinetiv. Shcho dumaiut osvityanyi pro tsentry profrozvytku [New life of scientific and methodical offices. What do educators think about vocational development centers]*. Retrieved from <https://nus.org.ua/articles/nove-zhyttya-naukovo-metodychnyh-kabinetiv-shho-dumayut-osvityany-pro-tsentry-profrozvytku/> [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) [Information of the Verkhovna Rada (VVR)]*, 38-39, 380. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» [Law of Ukraine "On complete general secondary education"]. (2020). *Vidomosti Verkhovnoi Rady (VVR) [Information of the Verkhovna Rada (VVR)]*, 31, 226. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian].
5. *Kontseptsia reformuvannia mistvevoho samovriaduvannia ta terytorialnoi orhanizatsii vlady v Ukraini [The concept of reforming local self-government and territorial organization of power in Ukraine]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
6. *Polozhennia pro tsentr profesiinoho rozvytku pedahohichnykh pratsivnykiv [Regulations on the center of professional development of pedagogical workers]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
7. *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029]*. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 roku № 988-r. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 18.10.2021



УДК 37.091.64:004.087

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-68-76](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-68-76)

Гаврилишена Олена

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-4444-8520>

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ЗДОБУВАЧА ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

- A** Розглянуто актуальне питання використання електронного підручника як засобу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти в умовах запровадження компетентнісного підходу в освітній процес Нової української школи. Розкриваються поняття: «ключові компетентності», «наскрізні компетентності», «індивідуальна освітня траєкторія», «індивідуальна програма розвитку», «індивідуальний навчальний план», «електронний підручник». Визначено етапи побудови та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня, ключові функції кожного етапу та очікувані результати. З'ясовано, що індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується на підставі індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану. Розглянуто роль електронних підручників як засобу для проектування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти сучасної школи. Доведено перспективність їх використання.

Ключові слова: здобувач освіти; індивідуальна освітня траєкторія; індивідуальна програма розвитку; індивідуальний навчальний план; заклади загальної середньої освіти; електронні підручники; компетентнісний підхід

- S** *Havrylyshena Olena. Electronic textbooks as a means of implementation of an individual educational trajectory of an education applicant of general secondary education.*

The article considers the topical issue of using an electronic textbook as a means of implementing an individual educational trajectory of an education applicant in terms of implementing a competency-based approach to the educational process of the New Ukrainian School. The concepts, such as «key competencies», «end-to-end competencies», «individual educational trajectory», «individual development program», «individual curriculum», «electronic textbook» are revealed. It was found that an individual educational trajectory is a way to implement a personal potential of a student. It takes into account student's abilities, interests, needs, motivation, opportunities and experience, and is based on the choice of types, forms and pace of education. An individual educational trajectory of a student is created on the basis of an individual development program and individual curriculum. Pedagogues elaborate it in interaction with students and their parents, and the pedagogical council of the educational institution gives an approval for its implementation. The stages of construction and implementation of an individual educational trajectory of a student, the key functions of each stage are determined. It is determined that an individual educational trajectory of a student is realized on the basis of an individual development program, an individual curriculum. The role of electronic textbooks for designing and implementing an individual educational trajectory of an education applicant of modern school is considered. The article defines some requirements for the effective development of individual educational trajectories for an education applicant. They include knowledge of student's personality, his/her psycho and physiological features and possibilities; organization of differentiated learning, which involves structuring the content of educational material, selection of techniques and teaching aids in accordance with the typological features of students; emphasis on the development of specific personal abilities and individual potential of students as a guideline for their educational activities; advisory assistance to a teacher in building a student's own educational program and determining the individual pace of its mastery. The prospects of their use are proved.

Key words: education applicant; individual educational trajectory; individual development program; individual curriculum; general secondary education institutions; electronic textbooks; competence approach

Гаврилишена Олена Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця відділу науково-методичного забезпечення видання навчальної літератури, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти», Київ, Україна

Havrylyshena Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Department of Scientific and Methodological Support of Publication of Educational Literature, State Scientific Institution «Institute of Modernization of the Content of Education», Kyiv, Ukraine

E-mail: Havrylyshena2105@gmail.com

Актуальність проблеми. Проблема створення й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) набула особливої актуальності в контексті модернізації освіти, запровадження в ній компетентнісного підходу, що визначено сучасною нормативно-правовою базою: законами України «Про освіту» [14], «Про повну загальну середню освіту» [15]; розпорядженнями Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [11], «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» [19] тощо.

Формування особистості, здатної реалізувати себе стає основним завданням сучасної шкільної освіти. Індивідуальна освітня траєкторія навчання уможливорює виявлення й розвиток здібностей здобувача освіти, реалізацію його власних освітніх цілей і задоволення освітніх потреб. На сучасному етапі розвитку освіти спостерігається поєднання педагогіки і можливостей інформаційних технологій. Електронні освітні ресурси, у тому числі електронні підручники є зручним «інструментом» учителя для забезпечення індивідуалізації навчання кожного учня.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичні та практичні аспекти формування індивідуальних освітніх траєкторій розвитку здобувачів закладів загальної середньої освіти досліджували С. Весманів [4], А. Жук [9], В. Істочників [4], М. Лавренова [7], Н. Лалак [7], Г. Мікєрова [9], Т. Молнар [7], Л. Фенчак [7]. Важливість шкільного підручника у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії учня в контексті сучасної зміни педагогічних парадигм обґрунтував у своїй праці вчений І. Акірі [1]. Питанню наповнення інформаційно-освітнього середовища якісними електронними освітніми ресурсами, у тому числі електронними підручниками, присвячені праці науковців В. Бикова [2], С. Литвинової [2], О. Мельник [2; 8; 20]. Проблему проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій розвитку школярів за допомогою інформаційно-комунікаційних інструментів вивчали Ю. Богачков [3], П. Ухань [3]. Вченою О. Мельник [8] розроблено й обґрунтовано модель електронного освітнього ресурсу, що дозволяє побудувати індивідуальну траєкторію навчання для кожного учня відповідно до його особистих здібностей.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на досвід і результати, питання використання електронного підручника як засобу реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача ЗЗСО вченими розкриті не повною мірою, що потребує додаткових досліджень.

Мета статті: обґрунтувати значущість застосування електронних підручників у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача ЗЗСО.

Викладення основного матеріалу. У 2018 р. Уряд Фінляндії долучився до реформування середньої освіти в

Україні шляхом упровадження загальнонаціонального проекту «Фінська підтримка реформи української школи», 2018–2021 рр. [18], що підкріплено створенням сучасної двосторонньої законодавчо-правової бази [17]. Основною стратегією реалізації Проекту визначено обмін досвідом між фінськими й українськими експертами з питань загальної середньої освіти.

Отже, для розуміння впливу на формування ідей і положень, закладених у Концепцію «Нова українська школа», розкриємо особливості сучасного освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти Фінляндії.

Міністерство освіти Фінляндії ухвалило нову Державну обов'язкову програму навчання для здобуття загальної середньої (базової) освіти (2014) [6], яка була впроваджена у навчальний процес із серпня 2016 року. Зауважимо, що реформи у фінській освіті впроваджуються тільки на основі науково обґрунтованих і змодельованих кроків. Оновлення змісту освіти й навчальних технологій відбулося шляхом узгодження їх із сучасними потребами, орієнтацією навчальних програм на концепцію компетентнісного підходу та створення ефективних механізмів його запровадження, за якої учні є активними учасниками освітнього процесу, мають учитися ставити цілі й розв'язувати завдання як самостійно, так і спільно з іншими людьми, вчитися розмірковувати над своїм навчанням, отримувати досвід і відчуття.

Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл Фінляндії. Зазначимо, що Державна обов'язкова програма навчання є яскравим прикладом шляхів реалізації компетентностей у кожному предметі [6].

Головна ідея – навчити дитину самостійного успішного життя. Набуття учнями знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Тому пріоритет у заняттях – розвиток мислення і формування вмінь самостійно здобувати нове знання. Новий матеріал фактично не викладається, оскільки все необхідне представлено в підручниках. Багато уваги приділено формуванню практичних навичок користування словниками, довідниками, інформаційними джерелами у мережі Інтернет, що необхідні для вирішення практичних завдань.

На думку науковців, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти. Вчені виокремлюють ключові або предметні компетентності та наскрізні компетентності.

«Ключові» або «предметні компетентності» – це знання, вміння і навички у комплексі із сформованою життєвою позицією учня. У формуванні ключових компетентностей беруть участь усі навчальні предмети, інтегруючи процес навчання навколо них. Кожен предмет, маючи власний компетентнісний потенціал, впливає на формування ключових компетентностей. Ключовими компетентностями у

процесі навчання здобувачів закладів загальної середньої освіти є формування готовності діяти і навчатися разом, удосконалення набутих навичок у процесі спільної діяльності. Для засвоєння нових концепцій і поглиблення знань учнів з основних предметів рекомендовано орієнтувати на встановлення зав'язків між тим, що вони вивчали раніше, і новим матеріалом. Розв'язання визначених завдань вимагає від учнів не тільки набуття знань і вмінь із різних галузей, але й сформованості наскрізних компетентностей, які інтегрують окремі галузі знань.

Під поняттям «наскрізні компетентності» розуміємо категорію, що охоплює знання, навички, цінності, позиції, вольові установки та передбачає здатність застосовувати знання і вміння в окремих конкретних ситуаціях. Наскрізні компетентності виходять за межі конкретних навчальних предметів і слугують базисом для особистісного зростання, навчання, майбутньої професійної й громадської діяльності учнів.

До наскрізних компетентностей здобувачів повної загальної середньої освіти зараховують такі: мислення і вміння вчитися; культурна компетентність, взаємодія і самовираження; навички самообслуговування й організація розпорядку дня; мультиграмотність; ІКТ-компетентність; бізнес-компетентність і підприємливість; співробітництво і розбудова сталого майбутнього [6].

В умовах здобуття повної загальної середньої освіти учні мають накопичити знання про системи і методи участі особистості в житті громадянського суспільства, набути навичок конструктивно висловлювати власну точку зору, вести перемовини, розглядати суперечки, розв'язувати конфлікти. Їм необхідно допомогти усвідомити значущість свого вибору, способу життя і своїх дій не тільки по відношенню до самих себе, але й по відношенню до навколишнього середовища, природи і суспільства в цілому задля розбудови сталого майбутнього. Названі компетентності мають формуватися під час вивчення всіх навчальних предметів із урахуванням віку учнів, тому навчальна програма з кожного предмета вибудовується у такий спосіб, щоб завдання, цілі і зміст навчання корелювалися з наскрізними компетентностями. При цьому, до уваги береться зміст навчального матеріалу (розділи програми), способи його засвоєння, форми взаємозв'язку між учнем і освітнім середовищем.

Одним із видів педагогічного проектування розвитку здобувача освіти у фінській школі є індивідуальна освітня траєкторія, що реалізується шляхом розроблення індивідуальної програми розвитку учня, де визначені цілі навчання та критерії оцінки, а також індивідуальний підхід у формуванні змісту навчання: конкретизують, які підручники і навчальні книги краще використовувати, характер і зміст вправ, кількість і складність класних і домашніх завдань, тривалість часу, передбаченого на їх виконання. Документ є обов'язковим, складається до початку навчального року у взаємодії учителя, учня та його батьків на підставі попередніх психолого-педагогічних спостережень.

Проаналізуємо вітчизняний досвід реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти в умовах упровадження компетентнісного підходу в освітній процес Нової української школи.

У ст. 1 Закону України «Про освіту», що, на наш погляд, свідчить про важливість і першочерговість зазначеного, визначається термін «індивідуальна освітня траєкторія» (ІОТ) як «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням 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» [14].

А також пов'язані з ІОТ визначення:

– індивідуальна програма розвитку – документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання;

– індивідуальний навчальний план – документ, що визначає послідовність, форму і темп засвоєння здобувачем освіти освітніх компонентів освітньої програми з метою реалізації його індивідуальної освітньої траєкторії та розробляється закладом освіти у взаємодії із здобувачем освіти за наявності необхідних для цього ресурсів [там само, с. 1].

– індивідуальний навчальний план учня має забезпечувати виконання ним освітньої програми закладу освіти та передбачати його участь у контрольних заходах, а також у разі необхідності враховує особливі освітні потреби учня, визначені за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки його розвитку. Індивідуальний навчальний план може визначати відмінні від визначених освітньою програмою закладу освіти послідовність, форму і темп засвоєння учнем освітніх компонентів [там само, с. 14].

У Законі «Про повну загальну середню освіту» визначені організаційно-педагогічні механізми, що уможливають реалізацію власної освітньої траєкторії учня в закладі загальної середньої освіти. Наразі зазначено, що ІОТ здобувача освіти ЗЗСО формується шляхом визначення власних освітніх цілей, а також вибору суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними: форм здобуття загальної середньої освіти; навчальних планів і програм; навчальних предметів (інтегрованих курсів), інших освітніх компонентів, у тому числі вибіркового, і рівнів їхньої складності; форм організації освітнього процесу, методів, засобів навчання; темпів засвоєння освітньої програми та/або послідовності вивчення окремих навчальних предметів (інтегрованих курсів). Індивідуальна освітня траєкторія учня реалізується з урахуванням необхідних для цього ресурсів, наявних у закладу освіти [15, с. 14].

У Розділі VI, ст. 53, п. 1 зазначено, що здобувачі освіти мають право на індивідуальну освітню траєкторію, що реалізується, зокрема, через вільний вибір видів, форм і темпу здобуття освіти, закладів освіти і запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін та рівня їх складності, методів і засобів навчання [15].

У розділі VI, ст. 53, п. 3 уточнено, що здобувачі освіти зобов'язані: виконувати вимоги освітньої програми (індивідуального навчального плану) за його наявності. Робимо висновок, що термін ІОТ та організаційно-педагогічні механізми її реалізації вже зазначені законами України [14; 15], але й ще не є обов'язковою для впровадження.

Індивідуальна траєкторія навчання відображає шлях здобувача освіти до цілей навчання. Основним завданням ІОТ є урахування інтересів і потреб здобувача освіти в контексті підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці. Основною метою використання технології індивідуальних освітніх траєкторій є підвищення рівня самостійності, активності учнів та індивідуалізації процесу навчання.

Дослідник Ю. Богачков [3], досліджуючи сім етапів методики побудови ІОТ, запропонував перелік функцій та очікуваних результатів для кожного етапу. Зауважимо, що значна частина цих функцій може бути реалізована за допомогою застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

Розглянемо їх.

1-й етап – діагностика педагогом рівня розвитку і ступеня вираження особистісних якостей учнів, необхідних для здійснення тих видів діяльності, що притаманні даній освітній сфері. Функції: фіксація «стартового» обсягу і предметного змісту освіти (спостереження в діяльності, тестування, конкурси, спостереження за вибором учнями завдань різного типу); розвитку знання-органів, у розумінні концепції «парк-школа», де розвиток знання відбувається в ході складної взаємодії індивіда з культурним, інформаційним і предметним середовищем. Змістом освіти є сукупність способів діяльності індивіда, що призводить до розвитку його знання-органу (ускладнення предметно-стей цієї діяльності, тобто індивідуальної картини світу і зовнішньої сфери діяльності). ІКТ інструменти: комп'ютерні тести, опитувальники, анкети, середовища аналізу BigData та соціальних мереж. Результат у вигляді переліків: знань, умінь, навичок, інтересів, здібностей, потреб, мотивів, можливостей; досвіду, особливих умов із зазначенням їхнього ступеня прояву; стану розвитку органів-знань.

2-й етап – фіксування кожним учнем, учителем фундаментальних освітніх об'єктів. Функції: фіксація переліку відомих і можливих фундаментальних освітніх об'єктів (ФОО) – вузлові точки основних освітніх галузей, завдяки яким існує реальна область пізнання і конструюється система знань про них. Вони є елементами освітніх стандартів, що дозволяють розв'язати проблему поєднання індивідуальності учнів й об'єктивної дійсності, що підлягає пізнанню. Сукупність ФОО становить інваріантний (базовий)

зміст навчального предмету або мету предмету ФОО; опису функціонального прояву ФОО (відповідь на запитання: «Навіщо цей ФОО вивчати?»); зони найближчого розвитку дитини. Рекомендує (показує) дитині ФОО, його найближчої зони розвитку. Це повинно сфокусувати і спростити вибір; ФОО рекомендованих стандартом відповідного рівня освіти. Вони повинні бути структуровані і перераховані, учень повинен знати, що це вимагається; ФОО суб'єктивно значущі для учня. Формуються в процесі побудови ІОТ. ІКТ інструменти: бази даних, опитувальники, анкети, карти знань. Результат цього етапу: перелік і послідовність ФОО для майбутнього вивчення.

3-й етап – вибудовування системи особистого ставлення учня до майбутньої освітньої сфери або теми, яку повинен вивчати. Функції: фіксація особистісного ставлення до визначеного переліку ФОО; накопичення індивідуальних ознак (аргументів) «за» і «проти» вивчення предметної сфери, теми, підтеми; поступове заповнення «квадратів Декарта» за кожним напрямом (область, тема, підтема). ІКТ інструменти: анкетування, карти знань, бази даних, пошукові системи, мультимедійні матеріали, мапи. Результат: перелік тем, які вивчаються або які бажано вивчати; побудова і постійне уточнення своєї картини світу.

4-й етап – програмування кожним учнем індивідуальної освітньої діяльності відносно «своїх» і «загальних» ФОО. Функції: фіксація своїх бажаних кінцевих освітніх продуктів (ОП – матеріалізовані продукти діяльності учня у вигляді текстів, малюнків, виробів тощо; зміни особистісних якостей учня, що розвиваються в освітньому процесі. Обидва складника – матеріальний й особистісний, створюються одночасно в ході конструювання учнем індивідуального освітнього процесу) і форми їхнього подання; засобів і способів діяльності; системи контролю й оцінювання своєї діяльності; створення первинного плану роботи. ІКТ інструменти: тести, карти знань, системи індивідуального та колективного планування, пошукові системи, мапи, системи колективної розподіленої взаємодії (наприклад, Google Docs), системи управління навчанням. Результат: створення динамічного плану роботи (у відповідному інформаційному середовищі); долучення до плану учасників освітнього процесу (батьки, тьютори, вчителі, професіонали, консультанти); обмін даними планувальників через спеціальні бази даних.

5-й етап – діяльність з одночасною реалізацією індивідуальних освітніх програм учнів і загальногрупової освітньої програми. Функції: колективні заняття включають у себе пред'явлення учням ФОО; засвоєння способів роботи з ними, створення і вирішення навчальних ситуацій; отримання учнями індивідуальних освітніх продуктів – суб'єктивних образів ФОО; демонстрація, зіставлення й обговорення продуктів навчання. Організуюча роль відводиться системі освітніх стандартів, що забезпечують поряд з індивідуальною траєкторією навчання, досягнення учнями нормативного освітнього рівня. ІКТ інструменти: електронні навчальні середовища, тести, майнд-карти,

системи індивідуального і колективного планування, системи онлайн-спілкування і взаємодії, пошукові системи, мапи, системи колективної розподіленої взаємодії, системи управління навчанням, системи ведення портфоліо. Результати: сформовані освітні продукти учня.

6-й етап – демонстрація особистих освітніх продуктів учнів і їх колективне обговорення. Функції: фіксація електронні портфоліо; взаємооцінювання; публічні конкурси, квести, чемпіонати; сертифікації. ІКТ інструменти: електронні навчальні середовища, системи онлайн-спілкування та взаємодії, системи ведення портфоліо, системи тестування і сертифікації, бази даних. Результат: визнання результатів (ОП); визначення «позиції» учня на своїй власній карті розвитку й рівень просування за період; визначення зовнішнього позиціонування учня в оточуючому просторі.

7-й етап – рефлексивно-оцінювальний. Функції: фіксація індивідуальних і загальних освітніх продуктів діяльності (у вигляді схем, концептів, матеріальних об'єктів); застосування (репродуктивно засвоєних або творчо створених) видів і способів діяльності; самостійне порівняння запланованих і досягнутих ФОО; візуалізація прогресу результатів навчання у вигляді портфоліо, карти лепбук; метрик (які показники враховуються, які показники формуються, внутрішня і зовнішня узгодженість показників процесів і результатів). ІКТ інструменти: системи ведення портфоліо, системи тестування і сертифікації, системи візуалізації даних, мапи. Результат: усвідомлення й оцінка досягнення індивідуальних і загальних цілей, рівня своїх внутрішніх змін, засвоєних способів освіти й освоєні учнем сфери; оцінювання загального освітнього процесу, колективно отриманого результату і способів їх його досягнення.

Можна зробити висновок, що свідоме управління ІОТ потребує урахування багатьох факторів, пошук і зберігання інформації різного виду, документальну комунікацію з учителями, тьюторами, фахівцями тощо. Ці процеси передбачають широке застосування ІКТ.

Перехід до навчання, у центрі уваги якого знаходиться особистість учня, висуває нові вимоги до сучасних засобів навчання. Вони мають урахувати особливості здобувача освіти, сприяти побудові індивідуальної освітньої траєкторії кожного.

Так, І. Акірі у своєму дослідженні доводить, що друкований підручник за своїм малогабаритним обсягом не може вирішити проблему забезпечення ІОТ здобувача освіти. Вчена вважає, що такий підручник має супроводжуватися навчально-методико-дидактичним комплексом, який включає наступні елементи:

- електронний варіант підручника (з елементами інтерактивності);
- книга для вчителя; дидактичні матеріали та проекти уроків; оціночні тести та перевірочні інструменти тощо;
- робочий зошит для учня;
- тематичні, підсумкові та екзаменаційні тести;
- форми та методи корекції знань тощо [1, с. 6].

У дидактиці виокремлюють два основні способи організації навчання за ІОТ: диференціація навчання та побудова індивідуального підходу до кожної освітньої галузі, яку вивчає здобувач освіти.

Перший спосіб припускає, що диференціація навчання, відповідно до якої до кожного учня пропонується підходити індивідуально, диференціюючи досліджуваний ним матеріал за ступенем складності, спрямованості та іншими параметрами.

Другий спосіб – власний шлях освіти вибудовується для кожного учня стосовно до кожної досліджуваної ним освітньої сфери. Отже, кожному учню дається можливість створення власної освітньої траєкторії освоєння всіх навчальних дисциплін.

Найрозповсюдженішим є перший підхід, а складність другого полягає в необхідності одночасного розроблення та реалізації різних моделей навчання, кожна з яких унікальна та розкриває потенціал окремо взятого здобувача освіти. Здійснення такого способу організації навчання неможливе без застосування сучасних комп'ютерних технологій.

Рушієм суттєвих змін в освітньому процесі є створення Національної освітньої електронної платформи, що є «державною спеціалізованою освітньою інформаційно-телекомунікаційною системою», цілі якої охоплюють технологічне забезпечення реформи середньої освіти «Нова українська школа»; забезпечення учасників освітнього процесу сучасними електронними освітніми ресурсами (ЕОР) і сервісами; безоплатне забезпечення електронними підручниками (е-підручники) здобувачів повної загальної середньої освіти та відповідних педагогічних працівників; створення сприятливого середовища для розвитку національного виробництва електронних освітніх ресурсів, сервісів та е-підручників; розвиток електронного навчання і формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу в країні [13].

Однією з новацій у початковій школі є застосування ЕОР – навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами [12].

Варто зазначити, що до провідних ЕОР навчального призначення у ЗЗСО належать е-підручники, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з можливостями інформаційно-комп'ютерних технологій.

Термінологічно е-підручник визначається як електронне навчальне видання із систематизованим викладенням навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів і забезпечує інтерактивну взаємодію, має такі компоненти: теоретичні, практичні, демонстраційні та емпіричні, а також засоби

перевірки знань школярів і наявність мультимедійного контенту – сукупність даних інтерактивного вмісту, представлено у форматах відео, анімації, об’єктів віртуальної, доповненої реальності, комп’ютерних моделей (симуляторів), а також їхнє поєднання з аудіоінформацією, текстом, зображеннями [12].

Нормативно-правову основу використання е-підручників в освітньому процесі становлять Закон України «Про освіту» [14], Положення про електронний підручник» [12], Положення про Національну освітню електронну платформу [13] тощо.

Із метою створення в Україні передумов для розвитку системи виробництва якісного освітнього електронного контенту та забезпечення повсюдного доступу до нього здобувачів повної загальної середньої освіти було розпочато реалізацію експерименту всеукраїнського рівня «Електронний підручник для загальної середньої освіти» (E-book for secondary education (EBSE)), серпень 2018 року – серпень 2021 років» [16]. В експериментальних класах Нової української школи проходили апробацію е-підручники: «Буквар», «Українська мова», «Математика», «Я досліджую світ», «Мистецтво», які отримали гриф Міністерства освіти і науки України в установленому законодавством порядку. Аналізуючи ЕОР, у тому числі е-підручники, для підтримки освітнього процесу початкової школи вітчизняних виробників, науковцем О. Мельник зроблено висновок про відсутність у них певних важливих показників для забезпечення принципу індивідуалізації навчання і перетворення їх у зручний «інструмент» учителя. Також авторкою запропоновано й об-

ґрунтовано власну модель ЕОР для молодших школярів із гнучкою підсистемою контролю й оцінювання, а також електронним журналом, що дозволяє реалізувати особистісний підхід і принципи побудови індивідуальної траєкторії навчання кожного учня (рис. 1).

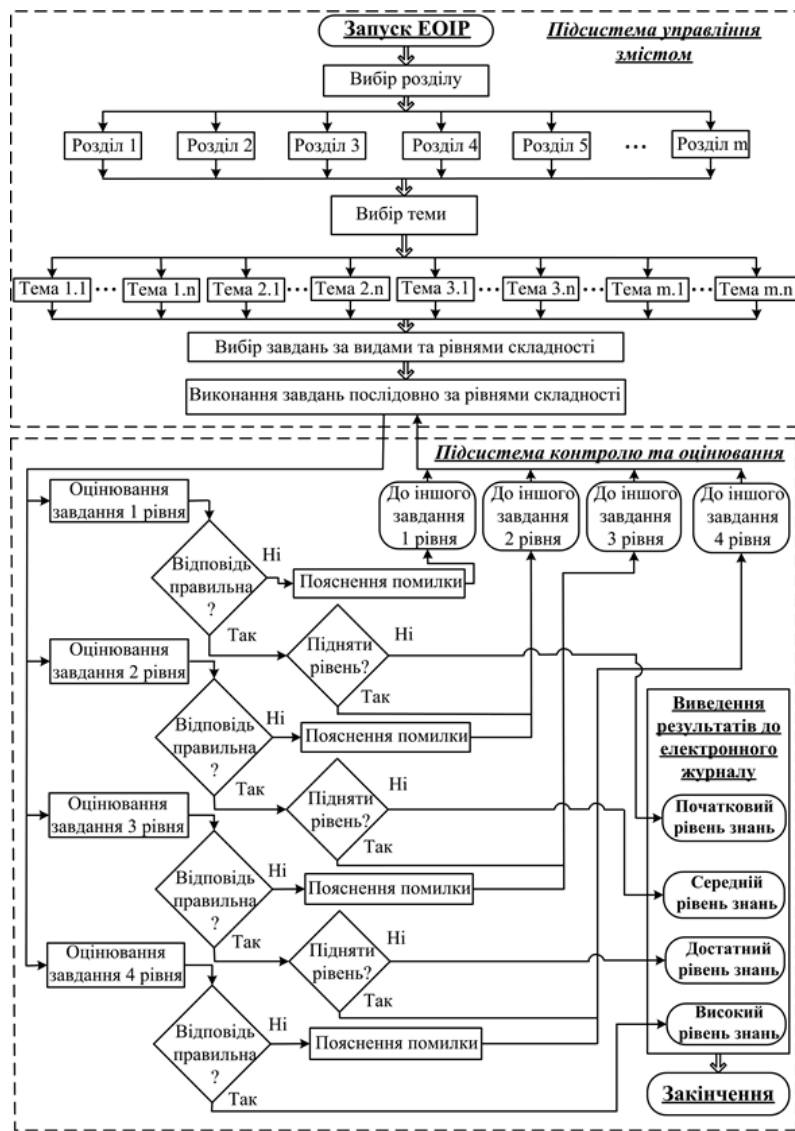


Рис 1. Функціональна модель електронного освітнього ігрового ресурсу з математики для учнів початкової школи (за О. Мельник)

Розглянемо її детальніше.

Даний ЕОР є системою, що складається з підсистеми управління змістом і підсистеми контролю й оцінювання. Підсистема контролю й оцінювання надаватиме учневі можливість обирати завдання різного рівня складності, а у разі його неправильного виконання отримати підказку й обрати нове завдання нижчого або вищого рівня складності залежно від успішності виконання попереднього завдання.

Утім, підсистема контролю й оцінювання має бути побудована за клієнт-серверною технологією, тобто повинна містити засоби автоматичного обліку навчальних досягнень учнів із використанням мережних технологій для того, щоб скоротити до мінімуму час оцінювання успіш-

ності учнів. Вказані процедури виконуватиме серверна частина ЕОР без втручання вчителя.

На рис. 1 схематично зображено функціональну модель ЕОР з такою підсистемою контролю й оцінювання.

Інтерфейс ЕОР пропонує вибір завдань з відповідного банку даних, що відображується певними позначками у відповідному робочому вікні.

Учитель зі свого робочого місця, використовуючи мережні технології, надає кожному учню індивідуальну добірку завдань за чотирма групами складності. Завдання для молодших школярів повинні

носити ігровий характер, містити казкові або дитячі персонажі, що додатково зацікавлює дитину і зосереджує її увагу [8, с. 100].

Кожен учень отримує індивідуальний пакет завдань, що сприяє реалізації його індивідуальної траєкторії у процесі навчання й унеможлиблює сторонню допомогу з боку інших учнів.

Підсистема контролю й оцінювання, яку містить ЕОР, забезпечує виконання особистісного підходу, допомагає вчителю працювати з кожним учнем індивідуально. Для цього вона має сприяти виправленню помилок кожного учня і набуттю ним практичних навичок під час виконання завдань із кожної теми, що вивчається. Отже, ЕОР повинен мати таку підсистему контролю й оцінювання, що за необхідності надавала б пояснення про помилки, а також у разі допущення учнем помилок – можливість повернутися до завдань нижчого рівня складності і в подальшому – до складніших завдань.

Після запуску ЕОР на всіх засобах учитель дає вказівки щодо вибору розділу в першому робочому вікні програмного середовища. Далі вчитель згідно з планом уроку вибирає тему і відповідні групи завдань. Це супроводжується звуковими вказівками і поясненнями вчителя, який стежить за діями учнів зі свого робочого місця. Кожному учню надається індивідуальна добірка завдань із банку даних ЕОР, починаючи з 1-го (початкового) рівня складності. Виконавши правильно завдання 1-го рівня, учень отримує позначку про початковий рівень знань, і підсистема контролю й оцінювання надає йому можливість перейти до завдань 2-го (середнього) рівня складності або завершити роботу з ЕОР. У разі, якщо учень вибирає закінчення на даному етапі роботи, підсистема контролю й оцінювання виставляє позначку

про його початковий рівень знань і вмінь. Якщо учень виконав завдання 1-го рівня неправильно, підсистема контролю й оцінювання пояснює помилку і надає можливість зробити завдання 1-го рівня ще раз. Після невдалої повторної спроби, знову оцінює його відповідь і надає повторне пояснення помилки і можливість втретє виконати завдання 1-го рівня складності. Якщо ж учень при виконанні завдання цього рівня вдруге помилок не зробив, надається можливість перейти до завдань наступного (середнього) рівня складності.

Вибір і виконання завдань 3-го та 4-го (високого) рівнів здійснюються аналогічно до попередніх. Оцінювання виконання завдань ЕОР за чотирма рівнями (початковий, середній, достатній, високий) має відповідати 12-бальній системі згідно з чинними вимогами МОН України та враховуватися надалі вчителем.

Час виконання кожного завдання молодшим школярем не обмежується, у чому також полягає індивідуальний підхід до кожного, при цьому загальний час неперервної роботи учня з ЕОР регламентується чинними державними санітарними нормами і правилами.

Такий порядок функціонування ЕОР, модель якого складається із зазначених вище підсистем, значно краще дозволить урахувати особливості розвитку кожного, оскільки кожен учень за власним бажанням може виконати завдання певного рівня складності кілька разів, або навіть перейти до виконання завдання нижчого рівня складності, а потім виконати складніші завдання. Потужним стимулом для учня буде візуалізоване і вербальне оцінювання його успіхів. Головним у цьому є задоволення учня своїми успіхами і, як наслідок, підвищення його мотивації до навчання. Для підвищення ефективності використання ЕОР й економії часу на контроль й оцінювання навчальних досягнень учнів, виведення результатів виконання завдань учнями повинно здійснюватися за допомогою електронного журналу.

На рис. 2 авторкою схематично зображено ескіз локальної

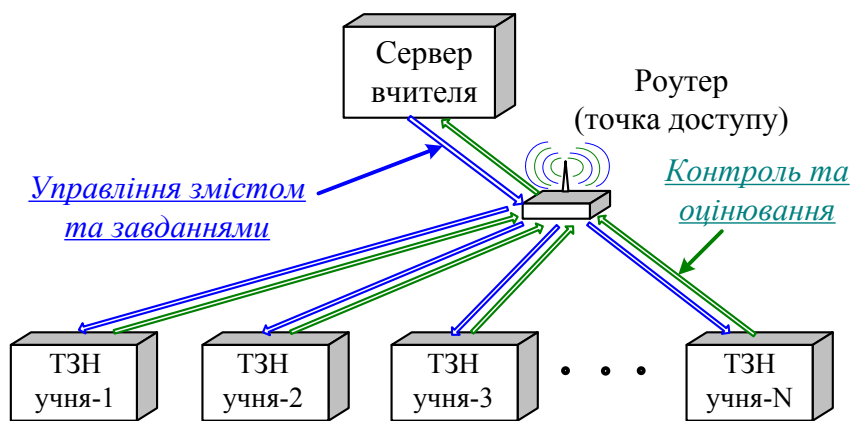


Рис. 2. Ескіз локальної мережі класу

ної мережі класу, у якій технічний засіб учителя виконує функції сервера, а технічні засоби навчання (ТЗН) учнів – функції терміналів [8, с. 103]. Використання мережних технологій у застосуванні ЕОР в освітньому процесі дозволить учителю стежити за ходом виконання завдань кожним

окремим учнем і всього класу разом. Учительський сервер реалізує функції управління змістом і завданнями, а також контроль й оцінювання успішності учнів.

Отже, ЕОР, створений за розробленою моделлю, що складається із зазначених вище підсистем і містить диференційовані завдання, дозволяє враховувати індивідуальні особливості розвитку кожного учня початкової школи, опрацьовувати навчальний матеріал у власному темпі та з потрібною мірою допомоги, і тому сприяє реалізації диференційованого та особистісного підходів до навчання.

Потужним стимулом є візуалізоване та вербальне оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів, що стимулює підвищення їх навчальної мотивації. Зазначимо, що на нині модель ще не впроваджена в освітній процес закладу загальної середньої освіти.

Міжнародний досвід визначає пріоритети розвитку е-підручника і переходу від статичних сканованих версій паперових підручників до інтерактивних, мультимедійних засобів, універсальних видань, у яких учитель може трансформувати навчальний матеріал, а згодом і до розвитку адаптивних версій, які забезпечать учню можливості самому формувати індивідуальний освітній маршрут.

Результати дослідження. Аналіз досліджень дозволяє виділити такі суттєві положення: поняття ІОТ, введене в законодавче поле через Закон України «Про освіту», передбачає застосування на практиці. ЗЗСО не готові для широкого застосування ІОТ: управління ІОТ потребує врахування багатьох факторів, пошук і зберігання інформації різного виду, документальну комунікацію з учителями, фахівцями тощо. Ці процеси передбачають широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

З'ясовано, що друкований підручник за своїм малогабаритним обсягом не може вирішити проблему забезпечення ІОТ здобувача освіти. Проаналізовані е-підручники свідчать про відсутність у них певних важливих показників для забезпечення принципу індивідуалізації навчання і перетворення їх у зручний «інструмент» учителя.

Створена дослідницею О. Мельник модель ЕОР для молодших школярів із гнучкою підсистемою контролю й оцінювання, а також електронним журналом, дозволяє реалізувати особистісний підхід і принципи побудови індивідуальної траєкторії навчання кожного учня, але не впроваджена в освітній процес закладу загальної середньої освіти.

Висновки з даного дослідження. Доведено, що результатом навчання учнів на кожному з етапів повної загальної середньої освіти є набуття знань і вмінь із різних галузей наукового знання й сформованість предметних і наскрізних компетентностей, що створює умови для розвитку кожної дитини як особистості, готової до участі в житті демократичного суспільства і забезпечення сталого способу життя. Індивідуальна освітня траєкторія учня створюється на основі навчального плану, розробляється самим учнем за підтримки класного керівника, адміністрації, батьків, психолога. ІОТ має бути обов'язковою для створення та впровадження.

Зроблено висновок, що сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства потребують невідкладного вирішення у вітчизняній освіті питання розроблення та впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти таких ЕОР, у тому числі е-підручників, які дозволяють реалізувати особистісний підхід і принципи побудови індивідуальної траєкторії навчання кожного учня.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі пов'язуємо з дослідженням освітньої парадигми «школа компетенцій».

📖 Список використаних джерел

1. Акірі І. Підручник та індивідуальна освітня траєкторія учня. Проблеми сучасного підручника. *Педагогічна думка*. 2013. Вип. 13. С. 5–10.
2. Биков В., Литвинова С., Мельник О. Ефективність навчання з використанням електронних освітніх ігрових ресурсів у початковій школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 62, № 6. С. 34–46.
3. Богачков Ю., Ухань П., Милашенко В., Сагадіна О. Інформаційно-комунікаційні інструменти побудови індивідуальної освітньої траєкторії старшокласників. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Т. 2 (64). С. 23–38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_64_2_5.
4. Весманов С., Весманов Д., Источников В. Дослідження практик формування індивідуальних освітніх траєкторій у старшій школі. *Теорія та практика навчання та виховання*. 2020. С. 93–105. URL: <https://web.archive.org/web/20210313164716id/https://vestnik.mgpu.ru/pdf/2383.pdf>
5. Гаврилішена О. О. Електронний підручник як засіб формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Мережа шкіл новаторства України: розвиток професійної компетентності керівних, науково-педагогічних і педагогічних працівників у контексті реалізації післядипломної освіти* : електрон. зб. тез І Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. з міжнар. участю, (Полтава – Київ, 19 листопа. 2021 р.) / упоряд.: Н. І. Білик, В. В. Зелюк ; за наук. ред. М. О. Кириченко. Полтава : ПОІППО, 2021. Вип. 1. С. 68–72. URL: www.poiippo.pl.ua
6. Державна обов'язкова програма навчання для здобуття загальної середньої (базової) освіти, Фінляндія, 2014. URL: [http://author-club.org/media/files/Finland%20Curriculum%20FULL%20Translation%20\(1\).pdf](http://author-club.org/media/files/Finland%20Curriculum%20FULL%20Translation%20(1).pdf).
7. Лавренова М., Лалак Н., Молнар Т., Фенчак Л. Траєкторія розвитку здобувача початкової освіти: від теорії до практики. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2021. Вип. 35. С. 130–138. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2021.35.11314>.
8. Мельник О. М. Проектування електронних освітніх ресурсів з математики для учнів початкової школи : дис. ... канд. пед. наук :13.00.10. Київ, 2017. 295 с.
9. Мікєрова Г., Жук А. Алгоритм побудови індивідуальної освітньої траєкторії навчання. *Сучасні наукомісткі технології*. 2016. № 11–12. С. 138–142. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36374>.
10. Новіков А. Тягар традицій на шляху від школи знань до школи справи. URL: http://www.anovikov.ru/artikle/sh_zd.htm.
11. Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа»: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2017 р. № 903. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text>.
12. Про затвердження Положення про електронний підручник від 02.05.2018 № 440. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text>.
13. Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу 22.05.2018 № 523. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text>.
14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
15. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 13.07.2020 р. № 764-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text/>.
16. Про проведення експерименту всеукраїнського рівня за темою «Електронний підручник для загальної середньої освіти» (E-book for secondary education (EBSE)), серпень 2018 року–серпень 2021 року: Наказ МОН від 31.08.2018 № 957. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennya-eksperimentu-vseukrayinskogo-rivnya-za-temoyu-elektronnij-pidruchnik-dlya-zagalanoi-serednoyi-osviti-e-book-secondary-education-ebse-serpen-2018-roku-serpen-2021-roku>.
17. Про ратифікацію Угоди між урядом України та урядом Фінляндської Республіки про реалізацію проекту «Фінська підтримка реформи української школи»: Закон України від 03.07.2018 р. № 2485-VIII. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2485-19>.
18. Про реалізацію проекту «Фінська підтримка реформи української школи»: Угода між Урядом України та Урядом Фінляндської Республіки. № 246_001-18. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246_001-18.
19. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>.
20. Zhenchenko M., Melnyk O., Miroshnychenko V., Zhenchenko I. Electronic Textbooks for Ukrainian Education: Statistic, Models of Development, Quality Problems. *CEUR Workshop Proceedings*. 2020. Vol. 2732. P. 721–733. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2732/20200721.pdf>.

 **References**

1. Akiri, I. (2013). Pidruchnyk ta individualna osvithna traiektoriia uchnia. Problemy suchasnoho pidruchnyka [Textbook and individual educational trajectory of the student. Problems of a modern textbook]. *Pedahohichna dumka [Pedagogical thought]*, 13, 5-10 [in Ukrainian].
2. Bykov, V., Lytvynova, S., & Melnyk, O. (2017). Efektyvnist navchannia z vykorystanniam elektronnykh osvitnikh ihrovykh resursiv u pochatkovii shkoli [Effectiveness of learning with the use of electronic educational game resources in primary school]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information technologies and teaching aids]*, 62, 6, 34-46 [in Ukrainian].
3. Bohachkov, Yu., Ukhan, P., Mylashenko, V., & Sahadina, O. (2018). Informatsiino-komunikatsiini instrumenty pobudovy individualnoi osvithnoi traiektorii starshoklasnykiv [Information and communication tools for building an individual educational trajectory for high school students]. *Information Technologies and Learning Tools*, 2 (64), 23-38. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_64_2_5 [in Ukrainian].
4. Vesmanov, S., Vesmanov, D., & Ystochnykov, V. (2020). Doslidzhennia praktyk formuvannia individualnykh osvitnikh traiektorii u starshii shkoli [Research of practices of formation of individual educational trajectories in high school]. *Teoriia ta praktyka navchannia ta vykhovannia [Theory and practice of teaching and education]*, 93-105. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20210313164716id/https://vestnik.mgpu.ru/pdf/2383.pdf> [in Ukrainian].
5. Havrylyshena, O. O. (2021). Elektronnyi pidruchnyk yak zasib formuvannia informatsiino-komunikatsiinoi kompetentnosti vchyteliv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Electronic textbook as a means of forming information and communication competence of teachers of general secondary education]. In M. O. Kyrychenko (Ed.), N. I. Bilyk, V. V. Zeliuk (Comps.), *Merezha shkil novatorstva Ukrainy: rozvytok profesiinoi kompetentnosti kerivnykh, naukovopedahohichnykh i pedahohichnykh pratsivnykiv u konteksti realizatsii pislidyplomnoi osvity [Network of schools of innovation of Ukraine: development of professional competence of leading, scientific and pedagogical and pedagogical workers in the context of realization of postgraduate education]: elektron. zb. tez I Vseukr. nauk.-prakt. onlain-konf. z mizhnar. uchastiu (Is. 1, pp. 68-72)*. Poltava: POIPPO [in Ukrainian].
6. Derzhavna obov'язkova prohrama navchannia dlia zdobuttia zahalnoi serednoi (bazovoi) osvity, Finliandiia [State compulsory curriculum for general secondary (basic) education, Finland]. (2014). Retrieved from [http://author-club.org/media/files/Finland%20Curriculum%20FULL%20Translation%20\(1\).pdf](http://author-club.org/media/files/Finland%20Curriculum%20FULL%20Translation%20(1).pdf) [in Ukrainian].
7. Lavrenova, M., Lalak, N., Molnar, T., & Fenchak, L. (2021). Traiektoriia rozvytku zdobuvacha pochatkovo osvity: vid teorii do praktyky [The trajectory of development of the applicant for primary education: from theory to practice]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii pedahohichna [Bulletin of Lviv University. The series is pedagogical]*, 35, 130-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2021.35.11314> [in Ukrainian].
8. Melnyk, O. M. (2017). *Proektuvannia elektronnykh osvitnikh resursiv z matematyky dlia uchniv pochatkovo shkoly [Design of electronic educational resources in mathematics for primary school students]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
9. Mikerova, H., & Zhuk, A. (2016). Alhorytm pobudovy individualnoi osvithnoi traiektorii navchannia [Algorithm for constructing an individual educational trajectory of learning]. *Suchasni naukomistki tekhnolohii [Modern knowledge-intensive technologies]*, 11-1, 138-142. Retrieved from <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36374> [in Ukrainian].
10. Novikov, A. *Tiahr tradytzii na shliakhu vid shkoly znan do shkoly spravy [The burden of traditions on the way from the school of knowledge to the school of business]*. Retrieved from http://www.anovikov.ru/artikle/sh_zd.htm [in Ukrainian].
11. *Pro zatverdzhennia planu zakhodiv na 2017–2029 roky iz zaprovadzhennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» [On approval of the action plan for 2017–2029 on the implementation of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School"]*: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 13.12.2017. № 903. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
12. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro elektronnyi pidruchnyk [On approval of the Regulations on the electronic textbook]*. Nakaz MON vid 02.05.2018 № 440. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text> [in Ukrainian].
13. *Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Natsionalnu osvithnu elektronnu platformu [On approval of the Regulations on the National Educational Electronic Platform]*: 22.05.2018 № 523. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text> [in Ukrainian].
14. *Pro osvitu [About education]*: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 p. № 2145-VIII. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
15. *Pro povnu zahalnu seredniu osvitu [About full general secondary education]*: Zakon Ukrainy vid 13.07.2020. № 764-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text/> [in Ukrainian].
16. *Pro provedennia eksperymentu vseukrainskoho rivnia za temoiu «Elektronnyi pidruchnyk dlia zahalnoi serednoi osvity» (E-book for secondary education (EBSE), serpen 2018 roku – serpen 2021 roku [On conducting an all-Ukrainian experiment on the topic "Electronic textbook for general secondary education" (E-book for secondary education (EBSE)), August 2018-August 2021]*. Nakaz MON vid 31.08.2018 № 957. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-provedennya-eksperymentu-vseukrayinskogo-rivnya-za-temoyu-elektronnij-pidruchnik-dlya-zagalnoyi-serednoyi-osviti-e-book-secondary-education-e-bse-serpen-2018-roku-serpen-2021-roku> [in Ukrainian].
17. *Pro ratyfikatsiiu Uhody mizh uriadom Ukrainy ta uriadom Finliandskoi Respubliky pro realizatsiiu proektu «Finska pidtrymka reformy ukrainskoi shkoly [On ratification of the Agreement between the Government of Ukraine and the Government of the Republic of Finland on the implementation of the project "Finnish support for the reform of the Ukrainian school]*: Zakon Ukrainy vid 03.07.2018. № 2485-VIII. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2485-19> [in Ukrainian].
18. *Pro realizatsiiu proektu «Finska pidtrymka reformy ukrainskoi shkoly» [About the implementation of the project "Finnish support for the reform of the Ukrainian school"]*: Uhoda mizh Uriadom Ukrainy ta Uriadom Finliandskoi Respubliky. № 246_001-18. Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246_001-18 [in Ukrainian].
19. *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [About approval of the Concept of implementation of the state policy in the field of reforming of general secondary education "New Ukrainian school" for the period till 2029]*: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrudnia 2016 p. № 988-p. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text> [in Ukrainian].
20. Zhenchenko, M., Melnyk, O., Miroshnychenko, V., & Zhenchenko, I. (2020). *Electronic Textbooks for Ukrainian Education: Statistic, Models of Development, Quality Problems. CEUR Workshop Proceedings, 2732, 721-733*. Retrieved from <http://ceur-ws.org/Vol-2732/20200721.pdf> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 10.11.2021



УДК 165.23:378.091.212

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-77-80](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-77-80)

Sliusarenko Mariia

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-0015-5160>

COMPREHENSION OF DEFINITIONS AS A WAY TO DEVELOP SCIENTIFIC CRITICAL THINKING IN STUDENTS

S Modern higher education is designed to form a competent professional for a particular professional field, as well as to create new academicians and pedagogical staff. Instilling a love of science, developing critical thinking, and skills of nonstandard academic research is a priority of productive learning. An important factor for achieving the goal in the learning process is the appropriate method. The discipline «Fundamentals of Scientific Research» prepares students for scientific and creative activities, writing articles, term papers, and graduation theses papers. In the process of studying the discipline, students must also master scientific concepts and their definitions. It contains a significant amount of complex theoretical material, so it is recommended to combine both theory and practice, involve students in direct comprehension of certain theoretical provisions, including definitions. The article proposes and describes a method for stimulating educational activity and a method for developing cognitive activity, in European education, this method of teaching is called research. During the study, students comprehend the options proposed by the teacher definitions of certain concepts (methodology and method), that is, they make the first attempts at scientific research, based on the views of individual scientists. The completion of the task is followed by a discussion, during which students exchange views and clarify unclear points under the guidance of the professor. This method for mastering theoretical material helps students understand the existence of contradictions in the definition of scientific concepts and the essence of these contradictions, activates the process of cognition and promotes critical thinking, opens the path to new knowledge, promotes academic abilities, and instills a love for scientific research.

Key words: scientific and pedagogical activity; definitions; learning method; alternation of theory and practice; knowledge acquisition

A Слюсаренко Марія. Осмислення дефініцій як шлях до вироблення наукового критичного мислення у студентів.

Сучасна вища освіта покликана формувати компетентного професіонала для певної сфери діяльності, а також ростити науково-педагогічні кадри. Прищеплення любові до науки, розвиток критичного мислення та навичок наукового творчого пошуку є одним із пріоритетних завдань продуктивного навчання. Важливим фактором для досягнення мети у процесі навчання є доцільно вибраний метод. Навчальна дисципліна «Основи наукових досліджень» має на меті підготувати студентів до наукової творчої діяльності, написання статей і курсових і кваліфікаційних робіт, вона містить значну кількість складного теоретичного матеріалу, для викладу якого актуальним є чергування теорії та практики, залучення студентів до безпосередньої участі в осмисленні окремих теоретичних положень, зокрема і визначень понять. У статті запропоновано й описано метод стимулювання навчальної діяльності та метод розвитку пізнавальної діяльності, за якого студенти осмислюють запропоновані викладачем варіанти дефініцій певних понять і письмово оформлюють власні погляди, тобто вони роблять перші спроби наукового пошуку, спираючись на погляди окремих учених. Після виконання завдань відбувається обговорення, під час якого студенти під керівництвом викладача обмінюються думками, уточнюють незрозуміле. Такий метод опанування теоретичного матеріалу допомагає студентам усвідомити факт існування суперечностей у визначенні наукових понять і сутність цих суперечностей, активізує процес пізнання та сприяє критичному мисленню, демонструє шлях до нових знань, сприяє розвитку наукових здібностей і формуванню любові до наукового пошуку.

Ключові слова: науково-педагогічна діяльність; дефініції; методи навчання; чергування теорії та практики; здобування знання

Sliusarenko Mariia, Candidate of Sciences in Social Communications, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Practical Psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Ukraine

Слюсаренко Марія Іванівна, кандидатка наук із соціальних комунікацій, старша викладачка кафедри теорії та методики практичної психології, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Україна

E-mail: maria_s19@ukr.net

The urgency of the problem. Ukrainian education is developing following the latest global trends. Its goal is the comprehensive development of a person as an individual and as the highest value for society. A graduate of a higher education institution is a qualified specialist who, according to the Law of Ukraine «On Higher Education», has the appropriate level of «theoretical knowledge, skills, abilities and other competencies sufficient to produce new ideas, solve complex problems in professional and/or research and innovative activity, master the methodology of the scientific and pedagogical activity, as well as to conduct their scientific research, the results of which have scientific novelty, theoretical and practical significance» [8].

Ukrainian higher education institutions are called not only to train specialists for various fields of activity but also to give growth in their classrooms to future academic and pedagogical workers, to involve students in research, to instill interest in science. Only a high level of the research culture of graduates can guarantee the successful development of science in the future. Educational and professional program «Psychology» of the first (bachelor's) degree in major 053 «Psychology» of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky is developed following the Law of Ukraine «On Higher Education» and contains a list of competencies required for a bachelor's degree in psychology. The program provides for the development of skills important for scientific activity: the ability to learn and acquire new knowledge; be critical of others and yourself; be creative; to take care of scientific values and achievements of society; plan, organize and conduct research; analyze the data and organize the results, formulate sound conclusions and recommendations.

One of the compulsory subjects of the Educational Program is the «Fundamentals of Scientific Research», which is offered in the third semester and is designed to instill in students a love of knowledge, to form a culture of scientific thinking, to prepare them for writing articles, term papers, graduation theses papers and more. In the basis of discipline, a foldable theoretical material is to be found, so nutrition about creative ideas is taken before carrying out, before the introduction of discipline and the choice of methods of victories is even more relevant.

Analysis of current research and publications. Scientists from the international community pay attention to the effectiveness of education. There are several aspects that the authors of scientific articles emphasize, namely that:

- modern students have good knowledge and strive to improve it; they report their interest in social networks, and the most discussed among young people are questions about teaching methods, the teacher's ability to explain and illustrate knowledge [13];

- the university professor must be a professional, endowed with competencies and should continue to improve oneself throughout their working life, e.g. regularly upgrade their qualifications and continue to study [7]; present the material clearly and meaningfully, using effective teaching methods

- (lecture-visualization [6], a heuristic method [18], comprehension assessment method aimed at obtaining feedback from students [9], involvement of texts with hidden meanings (wayang) for mastering a foreign language [12], competitive methods [11]), etc.; and have a culture of scientific thinking [4];

- competence model of education is aimed at achieving such a comprehensive development of students, which will help them overcome life's difficulties, be responsible for their lives, achieve success, develop themselves and think critically [19]; will allow them to carry out successful professional and further educational activities [6], and continue to be qualified experts, academic and pedagogical workers with critical thinking skills [12];

- modern students need to make a lot of effort to learn to distinguish the essential in scientific information, because very often they, instead of analyzing and determining the important, retell opinions. However, "the most significant characteristic and the result of critical thinking is a subjective judgment, based not on intuition, but the awareness of information obtained from the analysis of facts and evidence [2, p. 39].

The vision of non-virulent earlier parts of the foreign problem. The international scientific community is comprehensively studying the problems of education, and the development of critical thinking in students is named as one of the top priorities of modern learning [3; 12; 19]. Meanwhile, the topic of forming critical thinking has not yet been fully studied and needs to be further explored.

Thus, **the goal of the article is** to reveal the features of the formation of critical scientific thinking in students in the process of studying the topic of "Methodology and methods of scientific research".

Presentation of the main material. In the process of theoretical coverage of the topic, we suggest exploring a method of stimulating educational activities and a method of developing cognitive activity as a way to switch students from the perception of theory to direct participation in its formation. We involve students in understanding and comprehending different views on certain concepts and developing their points of view.

At the beginning of the day, students will be given the theory and they will learn it one hour before their scientific education. There are many options for starting: 1) students are aware of the prepared results and the stench of passive participants in the process of starting; 2) students get knowledge about the ready results and the end of the day, the week of studying before discussing scientific problems, before scientific discussions; 3) students learn about the scientific processes and problems, get information about the processes, for the help of which they have reached the beginning of knowledge; 4) the beginning will last for a while, the students will take on the fate of the best science at once with the weekend [3]. The fourth option is called research, it is especially productive for the development of scientific critical thinking.

Research activities are useful for students because they enhance the ability to focus, analyze, compare, synthesize, stimu-

late critical thinking, encourage them to make independent assumptions, and open the path to new knowledge. These tools are essential in writing scientific articles, term papers, and graduation theses.

Higher education institutions are designed to grow creatively independent people who can defend their position and critically evaluate the conclusions of others. Critical thinking is defined by analytical thinking, one of the key skills of the XXI century, and the method of teaching – an important means of ensuring the effectiveness of the process of formation and development of critical thinking [2].

Scientists note that teaching critical thinking means teaching to see problems, to ask questions; analyze, compare, synthesize, evaluate information from any source; make hypotheses and evaluate alternatives; make a conscious choice, make decisions and justify them [15], as well as to use special concepts and definitions and be able to operate with them [4], to carry out terminologically competent scientific communication [6].

Modern education fights for productive learning. It is not about students' unquestioning perception of the content, but also their reflection, the learning process as a comprehension of the content, and hence – the process of «development of thinking» [15]. The process of learning as a result of intense mental activity is a complex act of cognition: the transition from ignorance to knowledge. The teacher must create appropriate conditions for the cognitive activity of students, «the desire not only to acquire knowledge but also to know how to acquire it» [11].

One of the tools of such training is taxonomy, the direction of the learning process from low-level thinking (knowledge acquisition, understanding, application) to the formation of high-order mental operations among students, such as analysis, synthesis, and evaluation [12].

Experience demonstrates that students are often confused in defining concepts such as methodology, scientific approach, and method. To successfully master these concepts, we used during classes the method of stimulating educational activities and the method of developing cognitive activity.

The purpose of the class is to stimulate students' critical thinking, the ability to analyze, synthesize and evaluate.

We informed the students that there is some difficulty in defining the concepts of methodology, scientific approach, and method, so we invite them to participate in the study.

We have prepared 2 tasks.

Task 1. We distributed worksheets among students, which presented six definitions of the term “methodology”, made by Ukrainian, Russian and Polish scientists, authors of articles, monographs, and textbooks. These definitions were based on controversy, namely, some scientists said that methodology is a science about methods and a system of methods [5; 14; 16; 17], one author denied the idea that methodology is a science and suggested his arguments [1], one author argued in favor of methodology as a science [10].

Each definition had a reference to the source of the information, and a list of sources was also provided.

The task for the students was the following:

1. Read the definition carefully.
2. Please, indicate what term does this definition refer to?
3. Please, describe similarities and differences in these definitions.
4. What are the counterarguments?
5. Express your own opinion about what you read, write 6-7 sentences about the views on the concept of methodology, and support them with excerpts from citations.

We took 50 minutes to complete this task. Then the students handed over to the teacher the written assignments, and we had an oral discussion. We asked the students how they understood the task. Did they notice a contradiction in the definitions? What is this contradiction? What do they think about the fact that there are conflicting views? Did they manage to formulate their opinion?

Task 2. We also discussed the methods that students subconsciously used in the research process. We talked about analysis, comparison, and synthesis and their features.

We also assigned a similar task for students to perform at home. On a piece of paper, we prepared quotes from Jose Ortega-y-Gasset's article «Two Main Metaphors» [20] about the role of artistic reception for a scientist; and also gave three definitions of the term method (these were definitions from the dictionary of foreign words, the dictionary of the Ukrainian language, as well as from the works of the philosopher Francis Bacon). Definitions from dictionaries were formulated using concepts, and F. Bacon's definition was metaphorical, he compared the method with a lantern in the dark:

1. Read excerpts from Jose Ortega-y-Gasset's article «Two main metaphors». Find out who Jose Ortega-y-Gasset is, where and when he lived.
2. Highlight the conceptual ideas in the quotes from this article.
3. Read the three proposed definitions of the term «method».
4. Prepare a written answer on a separate sheet. Connect your thoughts on the method and the features of its definition, using excerpts from the article by Jose Ortega-y-Gasset. Formulate 6-8 sentences using the suggested material.

Research results. Task 1: a group of 28 people worked on the task. It is important that not all students completed the task, some did not understand it, some did not want to admit that it was difficult for them, some were very close to completing the task correctly, and some performed it correctly. The main point here is that in the process of discussion all students were active, they asked for clarifications, made questions, agreed, argued, and understood that in the interpretation of the concept of methodology multiple definitions can exist. Nevertheless, the most common interpretation is that methodology is a science and a system of methods.

Task 2: in the process of discussing the task, we asked students the question: what is the concept? What is a metaphor?

Why, in their opinion, were excerpts from Jose Ortega-y-Gasset's article offered for review? What are the features of the definitions of the concept of «method»?

Interestingly, students performed the tasks differently, but during the discussion, they were active, wanted to learn about the answer options, and realized that scientists often use artistic techniques, so definitions can not only be formed logically but also metaphorically.

Conclusions from this study. The discipline "Fundamentals of Scientific Research" is full of complex terminology and a large number of definitions. Theoretical coverage of the topics of the discipline becomes effective if it is interspersed with practical actions, alternation of theory and practice, involving students in research activities, in direct participation in the discussion of individual definitions.

The method of stimulating learning and the method of development of cognitive activity proposed by us help students to understand the existence of contradictions in the definition of scientific concepts and the essence of these contradictions, activate the process of cognition and promote critical thinking, demonstrate the road to new knowledge, promote scientific abilities, and instill the love of scientific research.

Prospects for further scientific research. The question of students' mastery of definitions of other concepts, in particular, such as categories of science, may be relevant for further research.

References

- Alrajeh, T. (2021). Project-based learning to enhance pre-service teachers' teaching skills in science education. *Universal Journal of Educational Research*, 9 (2), 271-279 [in English].
- Al-Shammary, I. K. K., & Al-Fatlawy, S. M. K. (2021). The effectiveness of teaching by methods of reviewing understanding in the acquisition of cognitive processing skills university students through electronic education (within corona pandemic). *Psychology and Education*, 58(5), 2784-2800 [in English].
- Andriichuk, V. H. (2016). Sutnisnyi aspekt metodolohii naukovykh doslidzhen [The essential aspect of research methodology]. *Ekonomika APK [Economics of agro-industrial complex]*, 7, 87-94 [in Ukrainian].
- Belenka, G. V. (2020). Interaktyvni metody navchannia yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia studentiv [Interactive teaching methods as a means of developing students' critical thinking]. In *Aktualni problemy psykholohii [Actual problems of psychology]: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy (Vol. I V: Psychology of preschool development, is. 16, pp. 33-45 [in Ukrainian].*
- Bulvinska, O. (2019). Cuchasni metody navchannia i vykladannia na osnovi doslidzhenia: zarubizhnyi dosvid [Modern methods of teaching and learning based on research: foreign experience]. *Osvitohichnyi dyskurs [Educational Discourse]*, 1-2 (24-25), 84-102 [in Ukrainian].
- Butenko, L. L. (2015). Kultura naukovoho myslennia yak peredumova uspishnosti diialnosti naukovopedahohichnykh pratsivnykiv [Culture of scientific thinking as a precondition of successful activity of scientific and pedagogical researcher]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia, praktyka [Spirituality of a Personality: Methodology, Theory and Practice]*, 2 (65), 27-39 [in Ukrainian].
- Danylian, O. H., & Tarianenko, V. M. (2003). *Osnovy filosofii [Fundamentals of Philosophy]*. Kharkiv: Pravo [in Ukrainian].
- Dziuba, M. M., & Malevych, L. D. (2020). Informatsiini tekhnolohii vykorystannia merezhevykh resursiv dlia formuvannia terminolohichnoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei [The use of network resources for forming students' terminological competence of non-philological specialties]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia [Information Technologies and Learning Tools]*, 76 (2), 137-151 [in Ukrainian].
- Hermayawati, H. (2021). Acculturating adult learners' critical thinking by limited facilitation on virtual courses. *Universal Journal of Educational Research*, 9 (2), 319-328 [in English].
- Hose Ortega-y-Gasset. (1991). *Eстетика. Filosofiiia kultury [Aesthetics Philosophy of Culture]*. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
- Kasperskyi, E. (2006). *Literatura. Teoriia. Metodolohiia [Literature. Theory. Methodology]*. Kyiv: VD "Kyievo-Mohylianska akademiia" [in Ukrainian].
- Konverskyi, A. Ye. (Ed.). (2010). *Osnovy metodolohii ta orhanizatsii naukovykh doslidzhen [Fundamentals of methodology and organization of scientific research]: navch. posib. dlia studentiv, kursantiv, aspirantiv i ad'iuntiv*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
- Moiseienko, R. N. (2018). Competitive teaching methods as a means of activating students' cognitive activity [Zmahalni metody navchannia yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti studentiv]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky [Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences]*, 173, 137-143 [in Ukrainian].
- Okoye, K., Arrona-Palacios, A., Camacho-Zuñiga, Cl., Hammout, N., Nakamura, E.L., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2020). Impact of student's evaluation of teaching: A text analysis of the teachers qualities by gender. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 49 [in English].
- Pometun, O. I., & Hupan, N. M. (2018). Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv za dopomohoiu shkilnoho pidruchnyka istorii [Development of student's critical thinking skills by means of school history textbook]. *[Problemy suchasnoho pidruchnyka [Problems of a Modern Textbook]*, 20, 327-338 [in Ukrainian].
- Rozin, V. M., Shvyryov, V. S., & Goldberg, F. I. et al. *Metodologija [Methodology]*. *Gumanitarnyj portal [Humanitarian portal]*. Retrieved from <https://gtmarket.ru/concepts/6870> [in Russian].
- Slovyuk ukrainskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]*. (1973). (Vol. 4, p. 692). Retrieved from <http://sum.in.ua/s/metodologhija> [in Ukrainian].
- Sliusarenko, M., & Pyvovarchyk, I. (2021). Metod pedahohichnoi evrystyky v umovakh onlain zaniat dlia vysvitlenia temy Imidzh fakhivtsia [Method of pedagogical heuristics in the conditions of online lessons to clear the topic of the professional's image]. *Visnyk Kremenchutskoho natsionalnoho universytetu imeni Mykhaila Ostrohradskoho [Transactions of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University]*, 2 (127), 17-22 [in Ukrainian].
- Tejada, J. (2013). Professionalisation of teaching in universities: Implications from a training perspective. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10 (1), 345-358 [in English].
- Zakon Ukrainy «Pro vshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 29.10.2021



ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УДОСКОНАЛЕННІ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

A Розглянуто теоретичні аспекти іншомовної комунікативної компетентності вчителя іноземної мови, проаналізовано зміст понять «компетенція», «компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя» та структурні складники професійної компетентності вчителя; виокремлено професійні якості та чинники формування іншомовної комунікативної компетентності вчителя іноземної мови. Розглянуто проблему взаємозв'язку іншомовної комунікативної та професійної компетентності вчителя іноземних мов. З'ясовано, що іншомовна комунікативна компетентність – це комплекс знань, умінь і навичок, а також досвіду їх використання, що дає вчителю змогу ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної комунікативної діяльності. Доведено, що іншомовна комунікативна компетентність становить важливий й невід'ємний складник професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Ключові слова: компетентність; іншомовна комунікативна компетентність; професійна компетентність; професійна компетентність учителя іноземної мови; принципи іншомовної комунікативної компетентності; вербальна комунікативна компетентність

S *Chorna Vira. Peculiarities of foreign language communicative competence in improving the professional activity of a foreign language teacher.*

The article considers the theoretical aspects of foreign language communicative competence of teachers, analyzes the content of the concepts «competence», «foreign language communicative competence», «professional competence», «teacher professional competence», and structural components of teacher professional competence and factors of professional competence development of a foreign language teacher. It is considered the problem of interrelation of foreign language communicative and professional competence of a foreign language teacher. It was found that foreign language communicative competence is a set of knowledge, skills and experience, as well as experience in their use, which allows teachers to effectively and productively use a foreign language for professional communication activities. It is proved that foreign language communicative competence is an important and integral part of the professional competence of a foreign language teacher.

Key words: competence; foreign language communicative competence; professional competence; professional competence of a foreign language teacher; principles of foreign language communicative competence; verbal communicative competence

Чорна Віра Миколаївна, магістерка з педагогіки вищої школи, старша викладачка кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін, Муніципальний заклад «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, Україна

Chorna Vira, Master of Pedagogy of Higher Education, Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities, Municipal Institution «Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education» of Zaporizhzhya Regional Council, Ukraine

E-mail: virachorna58@gmail.com

Актуальність проблеми. Орієнтація України на входження в європейський і світовий освітній простір посилюють увагу до оволодіння іноземною мовою на всіх рівнях національної системи освіти. Особливої важливості ці питання набувають для закладів освіти, перед якими постає завдання – навчити здобувачів освіти навчатися протягом усього життя. Сучасний стан модернізації змісту освіти передбачає перегляд вимог до професійної діяльності вчителя іноземної мови, під керівництвом якого відбувається формування та розвиток необхідних іншомовних компетентностей учнів. Специфіка фахової діяльності вчителя іноземної мови передбачає не лише володіння загальними для педагогічної діяльності вміннями та навичками, особистісними якостями, а й уміннями та навичками, зумовленими особливостями його професій-

ної діяльності, насамперед, іншомовною комунікативною компетентністю.

Постійно підвищуються вимоги до змістового та організаційно-методичного наповнення професійної діяльності вчителів іноземної мови, які базуються на основних ідеях компетентнісного підходу. Це пов'язано з постійним оновленням вимог до вчителів, які в умовах іншомовного середовища набувають ще й відповідної специфіки. Правомірність цієї думки набула підтвердження в Законі України «Про вищу освіту», де, зазначено, що вища освіта України – це сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією» [4, с. 19]

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблеми, пов'язані з розкриттям сутності іншомовної комунікативної компетентності вчителя, стали предметом наукових досліджень М. Жалдака, М. Корнілової, Л. Мітіної, С. Молчанова, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, О. Семенов. Особливості формування та розвитку іншомовної комунікативної компетентності досліджувалися Н. Ключевою, В. Куніциною, Н. Казариновою, Ю. Турчаниною. Проблема професійного спілкування іноземною мовою висвітлюється в працях О. Леонт'єва, А. Мудрика, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної. Специфіка іншомовного комунікативного спілкування в діяльності вчителя іноземної мови представлена в доробку Ю. Єремина, Л. Котикової, Г. Китайгородської, О. Павленко, Є. Пасова, Ю. Федоренко та ін., які наголошують на важливості високого рівня практичного володіння мовою, її вербальними та невербальними засобами. До визначення сутності іншомовної комунікативної компетентності звертаються М. Берізко, Н. Бідюк, Т. Власенко, І. Єременко, В. Каламаж, Н. Костенко, С. Ніколаєва, О. Тинкалюк, О. Чорна.

У вітчизняних і зарубіжних учених існують різні підходи до визначення поняття «іншомовна комунікативна компетентність»:

- комунікативне вдосконалення (Л. Бахман);
- мовленнєва компетентність (Н. Гез);
- комунікативна грамотність (М. Вятютнев);
- соціолінгвістична грамотність (В. Сафонова);
- вербальна комунікативна компетентність (Дж. Савіньон);
- комунікативні здібності (Е. Зеєр);
- комунікативні вміння (Р. Белл);
- рівень мовної підготовки вчителя, що забезпечує успішність комунікацій і формувати культуру мовного поведіння (М. Берізко, Н. Бідюк, А. Гусейнова, В. Грейб (W. Grabe), С. Ігнат'єв, С. Ніколаєва).

Однак поза увагою науковців залишається питання впливу іншомовної комунікативної компетентності на удосконалення фахової діяльності вчителя іноземної мови, співвідношення професійної компетентності вчителя іноземної мови та його іншомовної комунікативної компетентності.

Мета статті. На основі теоретичного аналізу наукових джерел розкрити сутнісні ознаки та виявити взаємозв'язки між професійною та іншомовною комунікативною компетентністю вчителя іноземної мови.

Тема нашого дослідження є складником наукової проблеми творчої групи вчителів іноземних мов Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради.

Викладення основного матеріалу. Професійна компетентність – це здатність учителя від початку своєї професійної діяльності на рівні визначеного державою стандарту відповідати суспільним вимогам [2, с. 46].

Щодо іншомовної комунікативної компетентності вчителя, то її розглядають як володіння певною системою вмінь і навичок міжособистісного спілкування достатніх для досягнення поставленої суб'єктом комунікативної мети.

На важливості іншомовної комунікативної компетентності наголошено в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання», що спрямовані на сприяння співпраці вчителів у Європі та за її межами. Як зазначено в «Рекомендаціях», використання мови та дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних представників розвивають низку компетентностей, серед яких особливе місце належить іншомовній комунікативній компетентності. Сформовані компетентності використовуються мірою необхідності в різних контекстах залежно від різних умов і різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності [1, с. 23].

Як сума знань, умінь і характерних рис, що дає особистості змогу виконувати певні дії, компетентності поділяються на загальні (не є специфічними для мовлення, але необхідні для будь-якого роду діяльності, у т. ч. й мовленнєвої) та комунікативні мовні компетентності – забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби.

У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence) іншомовна комунікативна компетентність розкривається через такі три компоненти, як:

- лінгвістична компетентність (система внутрішнього засвоєння комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що виявляється в їх використанні в мовленнєвій діяльності);

- соціальна компетентність (охоплює соціокультурний, соціолінгвістичний і професійний складники, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури);

- комунікативна компетентність (володіння властивими кожному висловлюванню правилами, які підпорядковуються загальним правилам граматики, що забезпечує здатність використання мови в процесі комунікації) [5, с. 34].

Іншомовна комунікативна компетентність охоплює як мовні та мовленнєві навички та вміння, так і навички соціально-психологічні, що забезпечують ефективну взаємодію з людьми і полегшують розв'язання міжособистісних проблем. У науково-педагогічній літературі не існує єдиного підходу й щодо визначення структури іншомовної комунікативної компетентності. Структуру іншомовної комунікативної компетентності можна подати у сукупності таких компонентів, як лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції. На думку М. Кенела, складниками структури іншомовної комунікативної компетентності є:

- дискурсивна компетентність (здатність поєднувати окремі речення у зв'язне усне або письмове повідомлення, дискурс, за допомогою різноманітних синтаксичних і семантичних засобів);

- соціолінгвістична компетентність (здатність здійснювати мовленнєвий акт і дискурс відповідно до певного соціолінгвістичного контексту іншомовної комунікації);

– стратегічна компетентність (здатність обирати адекватну стратегію дискурсу з метою підвищення ефективності іншомовної комунікації);

– лінгвістична компетентність (здатність розуміти та продукувати раніше засвоєні або аналогічні їм висловлювання, а також потенційна здатність розуміти нові висловлювання іншомовного середовища) [6, с. 2-27].

Н. Бідюк розглядає структуру іншомовної комунікативної компетентності як сукупність цілей навчання у різних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі), знань (мовленнєвих, мовних, паралінгвістичних, лінгвонародознавчих, морально-етичних), навичок, умінь (мовних, мовленнєвих, комунікативних, гностичних, перцептивних, лінгвонародознавчих, організаційних) і досвіду (комунікативного, методичного, технологічного) як результату комунікативної діяльності в спілкуванні [2, с. 159].

Н. Завіниченко виділяє наступні компоненти іншомовної комунікативної компетентності:

1. Гностичний: система знань про сутність та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетентність.

2. Комунікативний: комунікативні вміння, що дозволяють встановлювати контакт зі співрозмовником, керувати ситуацією взаємодії із суб'єктом іншомовної комунікації; культура мовлення; експресивні вміння; перцептивно-рефлексивні вміння, що забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування та розуміння самого себе.

3. Емоційний: гуманістична установка на спілкування, інтерес до іншої людини; готовність вступати в особистісні, діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія [3].

Процес викладання іноземної мови у закладах освіти повинен здійснюватись паралельно з формуванням професійної та іншомовної комунікативної компетентностей учителя, що дає йому можливість як спілкуватись із колегами, так і здійснювати професійну діяльність в умовах іншомовного суспільства. Процес формування іншомовної комунікативної компетентності повинен бути спрямованим не лише на формування в учителів здатності до практичного використання іноземної мови у різноманітних ситуаціях, але й до міжкультурного спілкування.

За визначенням Н. Сури, іншомовна комунікативна комунікація – процес, у межах якого забезпечується здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією іноземною мовою, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного іншомовного спілкування в освітньому процесі [9, с. 191].

Іншомовна комунікативна компетентність є особливим видом професійної компетенції, що визначається як готовність і здібність до оволодіння предметними, науковими знаннями в професійному спілкуванні.

Формування іншомовної комунікативної компетентності учителів зумовлює дотримання наступних принципів:

– інтеграції та комплексності освітнього процесу;

– цілісності освітнього процесу;

– гуманізації освітнього процесу;

– активізації пізнавальної діяльності;

– підвищення мотивації навчання шляхом використання сучасних комп'ютерних технологій у процесі вивчення іноземної мови;

– інтерактивності, при якому навчання є активним, орієнтованим на учня;

– автентичності, що реалізується в трьох аспектах: виборі автентичних матеріалів, використанні автентичної методики, створенні автентичного спілкування в автентичному середовищі;

Головними особливостями процесу формування іншомовної комунікативної компетентності учителів є:

– використання мови відповідно до даного соціально спрямованого контексту;

– залучення їх учнів до ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних життєвих ситуацій;

– зміна функції вчителя, який стає активним координатором навчальної діяльності учнів, їхнім порадиником, співрозмовником та учасником процесу навчання;

– використання різноманітних видів навчальної діяльності, зокрема: парних і групових видів діяльності, ролевих ігор, проєктних і проблемних завдань; широке використання автентичних матеріалів.

Набуття іншомовної комунікативної компетентності дозволяє вчителю іноземних мов виконувати різні види робіт зі здобувачами освіти, а саме: вміти отримати необхідну інформацію, перекласти необхідний матеріал; здійснювати спілкування на монологічному та діалогічному рівнях у межах шкільної тематики, а також володіти зв'язним монологічним мовленням на рівні як самостійно підготовленого, так і непідготовленого висловлювання, розуміти діалогічне та монологічне мовлення в межах шкільних програм; використовувати словники та довідкову літературу; вміти стисло висловлювати думки іноземною мовою тощо.

Висновки. Іншомовна комунікативна компетентність формується за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів виступає визначальним фактором, що обумовлює рівень ефективності комунікативного процесу в цілому. Процес формування іншомовної комунікативної компетентності повинен бути спрямований не лише на озброєння учителів системою знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення іншомовної комунікації, але й на формування глибоко осмисленої, комунікативно-компетентної позиції вчителя, що дасть можливість йому самовизначатися, саморозвиватися й самовдосконалюватися в єдиному європейському освітньому просторі, брати участь у його вдосконаленні і творенні.

Іншомовна комунікативна компетентність постає як система, до складників якої належать: комунікативні й пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація,

креативність і готовність до іншомовного спілкування. Іншомовна комунікативна компетентність – це багаторівнева інтегральна особистісна якість, що дає людині змогу висувати та ефективно вирішувати задачі і проблеми різного рівня складності у сфері іншомовної взаємодії [7, с. 87].

Іншомовна комунікативна компетентність учителя іноземних мов може бути представлена як єдність теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності, що має комунікативну спрямованість, характеризує сукупність професійно важливих якостей і характеристик.

Необхідно звертати особливу увагу на те, що навченість іноземної мови – лише елемент іншомовної комунікативної компетентності і важливе значення має готовність до «осмислення соціокультурного портрету країни досліджуваної мови та її носіїв, мовний такт і соціокультурна ввічливість» [10, с. 284].

Під іншомовною комунікативною компетентністю також розуміється «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Вона базується на знаннях, навичках і вміннях, охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу «додати» ці знання в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати» [11, с. 97].

Отже, якщо професійна компетентність визначається рівнем володіння ключовими базовими компетенціями (сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, тобто компонентів змісту навчання, необхідних для ефективного виконання діяльності щодо певного кола предметів і процесів, то іншомовна комунікативна компетентність може розглядатися як набір компетенцій, що охоплює такі їх різновиди: лінгвістичну компетенцію (володіння мовними засобами, знання мовного матеріалу, правил його оформлення й оперування ним); тематичну компетенцію (володіння екстралінгвістичною інформацією); прагматичну компетенцію (здатність логічно пов'язувати речення з метою продукування зв'язних відрізків мовлення); соціокультурну компетенцію (знання соціокультурного контексту); компенсаторну компетенцію (вміння досягати взаєморозуміння); навчальну компетенцію (вміння користуватися довідковою літературою та словником для забезпечення адекватного засвоєння мови з метою комунікативного спілкування); комунікативну компетенцію (вміння спілкуватися без створення напруги зі співрозмовником, співпрацювати з ним) [11, с. 233].

Специфіка компетентності вчителя іноземних мов полягає в наявності сформованої іншомовної комунікативної компетентності. Вона формується в процесі професійно орієнтованої мовної підготовки і ґрунтується на компетентнісному підході. Цей аспект змушує переосмислити теоретичні підходи до вибору ефективних технологій і засобів навчання іноземної мови. При моделюванні реального процесу комунікації вчитель повинен створювати на уроці необхідні психолого-педагогічні умови, які сприятимуть досягненню учнями високого рівня комунікативної компетентності для спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях і формуванні їх міжкультурної грамотності.

Список використаних джерел

1. Андрейко Я. В. Іншомовна професійна комунікативна компетенція. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 63. С. 238–241.
2. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. пр. Третьої міжнар. наук.-практ. конф., (12–14 листоп. 2012 р.). Львів, 2012. С. 158–160.
3. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2013. 216 с.
4. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної ради України*. 2019. № 243-VIII. 2300-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-19>.
5. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної ради України*. 2019. № 2657-VIII. 2661-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2018. 24 с.
7. Николаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. № 1. С. 11–17.
8. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. URL: <http://vuzlib.com/content/view/322/84> (дата звернення: 20.04.2020).
9. Сура Н. А. Іншомовна професійна компетентність: головні принципи та компоненти процесу навчання професійно-орієнтованого спілкування. *Вісник Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. 2003. № 4 (60). С. 190–192.
10. Ставицька І. В. Іншомовна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових суджень. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (30). С. 280–286.
11. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. URL: http://www.enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

References

1. Andreiko, Ya. V. (2018). Inshomovna profesiina komunikativna kompetentsiia [Foreign language professional communicative competence]. *Pedahohichni nauky [Pedagogical sciences]*, 63, 238-241 [in Ukrainian].
2. Bidiuk, N. M. (2012). Komunikativna kompetentnist maibutnoho vchytelia filologa: zmist ta struktura [Communicative competence of the future teacher of philology: content and structure]. In *Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektivy [Information and communication technologies in modern education: experience, problems, prospects]*; zb. nauk. pr. Tretoi mizhnar. nauk.-prakt. konf., (pp. 158-160). Lviv [in Ukrainian].
3. Zavynichenko, N. B. (2013). *Osoblyvosti rozvytku komunikativnoi kompetentnosti maibutnoho praktichnoho psykholoha systemy osvity [Features of the development of communicative competence of the future practical psychologist of the education system]*. (PhD diss.). Kyiv [in Ukrainian].
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine «On Higher Education»]. (2019). *Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 243-VIII. 2300-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-19> [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2019). *Vidomosti Verkhovnoi rady Ukrainy [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, 2657-VIII. 2661-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
6. Izoria, N. M. (2018). Formirovanie inoazychnoi kompetentnosti budushchikh spetsialistov sfery turizma v vuzakh kul'tury i iskusstv [Formation of foreign language competence of future tourism specialists in universities of culture and arts]. (Extended abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].
7. Nikolaieva, S. Yu. (2010). Tsili navchannia inozemnykh mov v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu [Objectives of foreign language teaching in the aspect of competence approach]. *Inozemni movy [Foreign languages]*, 1, 11-17 [in Ukrainian].
8. Sekret, I. V. *Inshomovna profesiina kompetentnist: problema vyznachennia [Foreign language professional competence: the problem of definition]*. Retrieved from <http://vuzlib.com/content/view/322/84> [in Ukrainian].
9. Sura, N. A. (2003). Inshomovna profesiina kompetentnist: holovni pryntsyipy ta komponenty protsesu navchannia profesiino-orientovanoho spilkuvannia [Foreign language professional competence: the main principles and components of the learning process of professional-oriented communication]. *Visnyk Luhansk. derzh. ped. un-tu im. T. H. Shevchenka [Bulletin of Luhansk. state ped. un-tu them. TG Shevchenko]*, 4 (60), 190-192 [in Ukrainian].
10. Stavitska, I. V. (2013). Inshomovna kompetentnist: mistse definitsii u terminolohichnomu poli suchasnykh naukovykh sudzhen [Foreign language competence: the place of definition in the terminological field of modern scientific judgments]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii [Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies]*, 4 (30), 280-286 [in Ukrainian].
11. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Retrieved from http://www.enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 17.11.2021



УДК 373.013.77

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5\(200\)-85-93](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-5(200)-85-93)



Гірник Андрій

Гарбар Катерина

Іванюк Ірина

Богданов Сергій

Косс Катерина

Овчарук Оксана

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-8651-6512>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-8468-0151>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-2381-785X>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-8811-3453>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-3682-2615>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0001-7634-7922>

УЯВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ І УЧНІВ ПРО СКЛАДНОЩІ У ВЗАЄМОДІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

- A** Представлено результати проведеного дослідження серед учнів і педагогічних працівників у десяти областях України у період лютого – березня 2021 р. Здійснено аналіз проблеми висвітлення специфічних уявлень педагогів і учнів, які мають проблеми через тривалий стрес, про взаємодію один з одним. Виявлено наявність схожих взаємних негативних уявлень педагогів і учнів, що негативно впливає на психологічний клімат у класі. З'ясовано, що учні й педагоги вважають, що їм необхідно більше спілкуватись для того, щоб діти почували себе захищеними. Рекомендовано впровадження програм підвищення кваліфікації, спрямованих на розвиток у педагогів умінь встановлювати контакт з дитиною, висловлювати їй емоційну підтримку; такі програми повинні включати компонент профілактики емоційного вигорання педагогів і зміцнення їхньої психосоціальної стресостійкості.

Ключові слова: взаємодія; уявлення; проблемні учні; вчителі; безпечне освітнє середовище; психологічний клімат

- S** *Girnyk Andrii, Harbar Kateryna, Ivaniuk Iryna, Bogdanov Sergiy, Koss Kateryna, Ovcharuk Oksana. Perceptions of teachers and pupils about the difficulties in interaction: research results.*

The article presents the results of a study among pupils and teachers in ten regions of Ukraine conducted by the Center for Mental Health and Psychosocial Support of the National University «Kyiv-Mohyla Academy» during February – March 2021. An analysis of the problem of highlighting the specific ideas of teachers and pupils who have problems due to prolonged stress, the interaction with each other. The sample includes 100 teachers and 300 pupils from vulnerable groups, including: children from large families, children from veterans' families, children from low-income families, orphans and semi-orphans, children deprived of parental care, children from single-parent families, children with special needs, children from families of national minorities, internally displaced persons, children from antisocial families, children from families with difficult life circumstances. The presence of similar mutual negative perceptions of teachers and pupils, characterized by aggressive behavior, difficulty in establishing contact, conflict, negative experiences. Teachers explain their dissatisfaction with children, their inability to maintain friendly relations and inadequate behavior, while children try avoiding close contact with teachers, are afraid and do not trust them. It negatively affects the psychological climate in the classroom. Pupils and educators have found that they should communicate more to make children feel more secure. It is recommended to introduce in-service training programs aimed at developing teachers' ability to establish contact with the child, to express emotional support to the child; such programs should include a component of prevention of emotional burnout of teachers and strengthening their psychosocial resilience. An example of such a program is «Safe Space», which combines both components and has proven effectiveness in practice.

Key words: interaction; perceptions; problem pupils; teachers; safe educational environment; psychological climate

Гірник Андрій Миколайович, кандидат філософських наук, професор, керівник Центру дослідження конфліктів та психоаналізу, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

Girnyk Andrii, Candidate of Philosophical Sciences, Professor, Head of the Center for Conflict Research and Psychoanalysis, National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine

E-mail: girnyk@ukma.edu.ua

Гарбар Катерина Ігорівна, наукова дослідниця Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

Harbar Kateryna, researcher of the Mental Health Center, National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine

E-mail: h.kateryna@ukma.edu.ua

Іванюк Ірина Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України, Центр психічного здоров'я та психосоціального супроводу Національного університету «Києво-Могилянська академія», Україна

Ivaniuk Iryna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate, Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Mental Health Center of the National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine

E-mail: irina.ivaniuk@ukma.edu.ua

Богданов Сергій Олександрович, доктор філософії з медицини, керівник Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

Bogdanov Sergiy, Dr.scient.med, Head of the Mental Health Center, National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine

E-mail: s.bogdanov@ukma.edu.ua

Косс Катерина Віталіївна, наукова дослідниця Центру психічного здоров'я та психосоціального супроводу, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Україна

Koss Kateryna, researcher of the Mental Health Center, National University of «Kyiv-Mohyla Academy», Ukraine

E-mail: s.bogdanov@ukma.edu.ua

Овчарук Оксана Василівна, кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, завідувачка відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Україна

Ovcharuk Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Research Associate, Head of the Comparative Studies Department for Information and Education Innovations, Institute of Information Technologies and Learning Tools of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ukraine

E-mail: oks.ovch@hotmail.com

Актуальність проблеми. Розбудова освітнього середовища для учнів окреслена у Національній стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі [13], що пов'язано із забезпеченням прав дітей на освіту, охорону здоров'я, створенням умов для надання учням якісних освітніх і медичних послуг. Цей процес супроводжується складними процесами знаходження рішень із боку педагогів, які оцінюють його з точки зору своїх уявлень і переконань.

Звертаючись до уявлень учителів щодо складнощів у роботі, варто зазначити їхній відносний і суб'єктивний характер. Відносний, бо складне для одного вчителя може бути простим для іншого, в залежності від рівня кваліфікації та потенційних можливостей закладів освіти.

Суб'єктивний, бо вчитель може оцінювати проблемну взаємодію як складний процес, виходячи з різних критеріїв. Зокрема, складною можна вважати проблему, яку він: не може вирішити зразу і потребує часу та ресурсів для її дослідження, розуміння і вирішення; не може вирішити самостійно і потребує допомоги (підтримки); вважає нерозв'язною за допомогою доступних йому ресурсів і тому «дійсно складною». Вчитель може вважати «складними» названі варіанти чи лише деякі з них. Учні мають уявлення про спілкування з учителями через особистий досвід, спостерігаючи спілкування батьків із учителями. Важливо визначити й проаналізувати основні уявлення українських учителів і учнів про складності в взаємодії та виробити практичні рекомендації щодо організації психосоціальної підтримки, що дозволяють усім учасниками освітнього процесу формувати безпечне й здорове освітнє середовище.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання роботи вчителів з учнями, які були у стресовому стані, що часто має наслідком підвищення рівню стресу в учителів, і що може негативно позначитися на подальшій взаємодії з цими учнями та сформувати замкнуте коло погіршення взаємодії та загострення проблемної поведінки учнів розглянуті у роботах М. Браскета, М. Рейерса, С. Ріверса [17], Т. Вубелса [31], С. Богданова, О. Залеської [3] та ін.

Питанням підвищення ефективності взаємодії вчителя з проблемними учнями присвячені роботи Л. Джейкокса [7], Н. Джексона [8], Х. Альвареза [16]. Водночас молодолітненою залишається тема впливу уявлень, у яких український учитель осмислює свою взаємодію з учнем, засоби та ефективність його спілкування з проблемними учнями.

Низка досліджень продемонструвала зв'язок уявлень учителя про відносини з проблемними учнями та його подальшою взаємодією щодо цих учнів [22; 25]. При цьому поза увагою дослідників залишилися питання того, яку роль у взаємодії «вчитель – учень» відіграють ментальні схеми та уявлення вчителя.

У дослідженні А. Джордан виділено вчителів з «відновлювальними уявленнями» (проблеми, що викликані учнем, а вчитель має відновлювати порядок) і «профілактичними уявленнями» (проблеми учня значною мірою пов'язані з оточуючим середовищем, зокрема, з особливостями освітнього процесу). Вчителі з «відновлювальними уявленнями» вважали, що проблемних учнів треба видаляти з класу, а вчителі з «профілактичними уявленнями» вважали доцільним обговорення в класі поведінки проблемних учнів [21].

У галузі психології дослідження уявлень учителів проводили К. Вайнштайн [29; 30], М. Штульман та Р. Піанта [25] та ін. Дотичною до теми нашого дослідження є дослідження Л. Клаесенс [19], яке присвячене порівнянню уявлень 15-ти досвідчених учителів і 15-ти вчителів-початківців щодо позитивних і проблемних відносин між учителем і учнем, але тема роботи з дітьми, які перебувають у стресовому стані, в ній не досліджувалася.

Дослідження про уявлення дітей щодо педагогів проводились дослідниками А. Кансевер [18], Р. Рівес, С. Кін, С. Калкінс [23] та ін. переважно серед учнів початкової школи. Серед підлітків дослідниками В. Тріп-Гордон і А. Квенет було проведено дослідження щодо сприйняття дітьми реакції вчителя на харасмент учнів з боку однолітків і виявлено, що дитячі реляційні схеми пояснюють й пов'язують зв'язок між віктимізацією однолітків і соціально-психологічними труднощами, які в них є [27].

Ураховуючи, що учні переважно більшу частину свого часу протягом освітнього процесу перебувають у закладі загальної середньої освіти, постає питання важливості соціально-психологічного клімату в класі. Соціально-психологічний клімат – це якісний аспект міжособистісних стосунків, який виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, що сприяють або перешкоджають продуктивній суспільній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Такий клімат може бути сприятливим, несприятливим, нейтральним, позитивно чи негативно впливати на самопочуття людини [9].

Характеристиками сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі є переважання життєрадісного тону взаємин між учнями, оптимістичний настрій, доброзичливість, згуртованість, співпраця, підтримка та схвалення; наявні норми справедливого й поважного ставлення до всіх членів класу; учні колективу активні, сповнені енергії, завжди готові допомогти в роботі, досягають значних показників у навчальній і дозвільній діяльності; внутрішні угруповання класу взаємодіють між собою. Характеристиками несприятливого соціально-психологічного клімату є переважання пригніченого настрою, песимізму, спостереження конфліктності, агресивності, антипатії, присутнє суперництво; відсутні норми справедливості і рівності у взаєминах; учні інертні, пасивні, деякі прагнуть відокремитися від решти; у важких випадках клас не здатний об'єднатися, відсутні згуртованість [11].

Дослідниці Н. Гончарова, А. Прокопенко вивчали стан психологічного клімату учнівського колективу як фактор впливу на адаптацію до умов навчання [6]. Г. Мозгова розглядала вплив негативних взаємовідносин у шкільному колективі на психічне здоров'я дітей [10].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті окреслених досліджень і проблеми, що стоїть нині перед освітянами щодо взаємодії вчителя та учня в умовах стресу, а також з огляду на недостатню дослідженість таких питань, як потреби у психосоціальной

підтримці вчителів та учнів, вважаємо за важливе зосередити увагу на питаннях аналізу уявлень про взаємодію українських учителів та учнів з проблемами через тривалий стрес, визначення можливостей і шляхів оптимізації взаємодії вчителя з проблемними учнями та розроблення рекомендацій для вітчизняних фахівців.

Метою статті є аналіз проблеми висвітлення специфічних уявлень педагогів і учнів про взаємодію один із одним, виокремлення їхнього взаємного впливу на психологічний клімат у класі на основі проведеного опитування учнів і педагогічних працівників окремих областей України та надання рекомендацій вітчизняним фахівцям.

Викладення основного матеріалу. У лютому – березні 2021 року Центром психічного здоров'я та психосоціальної реабілітації Національного університету «Києво-Могилянська Академія» було проведено якісне дослідження потреб у психосоціальной підтримці, особливостей переживання психосоціального стресу і наявних стратегій його подолання серед дітей із вразливих груп населення, що мешкають у 10-ти областях України, а також суб'єктивного ставлення їхніх батьків і педагогів до школи як психологічно безпечного середовища.

Організація та методика дослідження. У ході дослідження було опитано 100 педагогічних працівників (94 жінки і 6 чоловіків) віком від 20 до 66 років (середній вік 43 роки) та 300 дітей (152 дівчини і 148 хлопців) віком від 8 до 17 років (середній вік 12 років).

У дослідженні брало участь по 10 педагогічних працівників і 30 дітей з Вінницької, Дніпропетровської, Закарпатської, Івано-Франківської, Київської, Миколаївської, Одеської, Полтавської, Харківської, Черкаської областей. Респонденти були з міських закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) – 50 учителів і 150 дітей, і сільських ЗЗСО – 50 учителів і 150 дітей. За посадою в ЗЗСО вибірка педагогічних працівників включає: вчителів (83), директорів шкіл (3), заступників директорів (6), педагогів-організаторів (2), практичних психологів (2), соціальних педагогів (2), асистентів учителя в інклюзивному класі (2). Вибірка учнів включає дітей із вразливих категорій населення, зокрема: дітей із багатодітних сімей, дітей із родин ветеранів учасників антитерористичної операції, дітей із малозабезпечених сімей, сиріт і напірсиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із неповних сімей, дітей із особливими потребами, дітей із родин національних меншин, внутрішньо-переміщених осіб, дітей із асоціальних сімей, дітей із сімей зі складними життєвими обставинами. Вибірка формувалась із метою досягти максимальної варіативності за принципом географічного розподілу, гендерної приналежності та типів вразливих категорій дітей.

Респонденти були залучені практичними психологами та вчителями ЗЗСО у різних областях України. Для добору респондентів було залучено 19 рекрутерів, кожний із яких інформував про мету дослідження респондентів та анонімність участі. Під час залучення дітей спочатку отри-

мувалась батьківська згода на участь дитини у дослідженні. Рекрутери сформували списки з контактами респондентів, які дали попередню згоду на участь у дослідженні, й передали ці списки координатору. Далі ці списки були передані інтерв'юерам, які домовлялись про дату та час проведення інтерв'ю й проводили інтерв'ю відповідно до домовленостей. У випадку, якщо респондент відмовлявся від участі в інтерв'юванні або не виходив на зв'язок, рекрутер шукав заміну.

Інтерв'ю проводилися українською і російською мовами, максимальна тривалість інтерв'ю – 90 хв., мінімальна – 15 хв., середня тривалість – 42 хв. До проведення інтерв'ю було залучено 25 інтерв'юєрів.

Перед початком інтерв'ю, кожному респонденту було зачитано текст поінформованої згоди. Інтерв'юєр робив докладні записи «від руки». Після цього всі записи були перенесені інтерв'юєрами в онлайн-форму. Після завершення етапу збору даних, відповіді респондентів були закодовані та проаналізовані з використанням програмного забезпечення якісного аналізу даних «Nvivo». Опитування респондентів проводилося за спеціально розробленими гайдами. Проведення дослідження було схвалено та підтримано Комітетом із етики досліджень Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Мета дослідження зумовила вибір індивідуальних інтерв'ю за методикою фрілістингу (англ., *freelisting*) як найадекватнішого методу збору інформації про уявлення вчителів щодо складнощів у роботі з учнями, які були у стресі. Особливістю інтерв'ю за методикою фрілістингу є мінімізація втручання інтерв'юєра в процес інтерв'ю, тому він не може роз'яснити питання чи задати уточнювальні питання, а може лише повторити питання та попросити респондента пояснити свою думку на прикладі.

Методика фрілістинга була запропонована антропологом Ф. Боасом [2]. За даною методикою респондент відповідає на питання відповідно до того як він/вона зрозумів/ла, як воно співвідноситься з тим, що для нього актуально, і має можливість описати взаємодію з учнем або вчителем. У процесі інтерв'ю висловлювання респондентів не коментуються і не оцінюються [5, с. 54]. Тематичний контент-аналіз [20] даних передбачав виділення окремих тем у відповідях респондентів, що потім групувались у загальніші категорії та дозволили виділити провідні теми у відповідях педагогів і учнів.

Три автора статті здійснювали контент-аналіз отриманих даних: один автор кодував усі відповіді на одне запитання, а два інших переглядали 25% відповідей і долучались до формування системи кодів і категорій. Авторами використовувався індуктивний метод аналізу даних та їхньої концептуалізації відповідно до так званого підходу обґрунтованої теорії (англ., *grounded theory*) [15].

Результати дослідження. Відповіді вчителів на питання «Назвіть складнощі, з якими стикаються педагоги вашої школи протягом останнього року в роботі з учнями, які

були у стресі?» дозволили визначити такі основні категорії: складно знайти контакт з дітьми (43%), сварки між дітьми (27%), проблеми вдома впливають на поведінку дітей (25%), батьки не йдуть на контакт (24%), діти і батьки зневажливо ставляться до вчителів (24%), неналежне виховання дітей батьками (23%), порушення поведінки у дітей, складно утримувати їх увагу (22%).

Розглянемо детально категорії, що відображають уявлення вчителів про самих дітей. У найбільшій категорії «Складно знайти контакт з дітьми» об'єднані твердження, що вбачають причину складнощі контакту в певних рисах і станах дитини (замкнутість дитини; недостатня довіра дітей до вчителів; дитина мала досвід булінгу; складнощі через те, що у дитини негаразди або дитина закомплексована), у певних об'єктивних обставинах, що заважають успішному контакту вчителя і дитини (через вікову різницю між учителями і дітьми; через переповненість класів і дефіцит уваги до дитини; через карантин), через недостатній досвід учителя у спілкуванні з дітьми.

Для прикладу наведемо вислови вчителів за цими підкатегоріями:

– замкнутість дітей як причина складнощів у роботі: *«Деякі учні замкнуті у собі. На відверту розмову важко розговорити, вивести з цього стану. Я бачу, що в дитини є проблема, але розповісти про те, чого боїться, не може, можливо, щоб не засуджували однокласники»;*

– недостатня довіра дітей до вчителя: *«Я думаю, що це складність, по-перше, в тому, що у дітей нема довіри до вчителя як до людини, якій можна відкритися у будь-якому випадку. Вчитель не завжди є друг»;* *«Зазвичай вони вчителів чомусь бояться. А коли виходиш на контакт, наприклад, залишаєш після уроків поговорити, за ручку взяти, тоді вони говорять таку фразу: «Мама сказала вчительці не говорити»;*

– дитина закомплексована через негаразди вдома: *«Діти приходять із родини і бояться відкриватися. Проблеми у сім'ї заважають навчатися»;*

– дитина мала досвід булінгу: *«Складно працювати з дітьми, коли у них є досвід негативної ситуації (насміхання, булінг). Наприклад, дівчинка, що прийшла до нас з іншої школи. На початку закрита була, але з часом наладилась»;*

– переповненість класів, дефіцит уваги до дитини: *«Мінус це в тому, що школи переповнені. У класах по 40–45 дітей. Уявіть! Навіть просто фізично неможливо їх ні запитати, ні побачити. А вони ображаються, що їх не питають. Образливі такі», «Діти потребують уваги, щоб ними захоплювалися. Якщо я бачу, що дитина сумна, то я починаю думати, що сталося. Дитина мовчить – це відволікає вчителя»;*

– вікова різниця між учителями і дітьми: *«Високий середній вік серед учителів, великий віковий бар'єр між учнями і вчителями, нерозуміння дітей через вік. Учителям у поважному віці важко зрозуміти питання Інтернет-залежності серед учнів. Навіть у моєму випадку, у нас відносно*

не дуже великий віковий бар'єр, але коли я намагалась пояснити класу причини виникнення агресивної поведінки у дівчинки, колектив не зовсім зрозумів, певно, я не знайшла правильних слів, щоб пояснити саме дитячою мовою;

– перебування на карантині: «Через карантин – дистанційне навчання, не могли з деякими такими учнями зв'язатись, надати допомогу, оцінювати психічний стан Діти не дуже хотіли йти на контакт, відкриватися, розповідати про проблеми після того, як довго були вдома. Важко налагодити контакт»;

– вчителю не вистачило досвіду: «Не вистачало досвіду роботи з такими дітьми, бо вчителі налаштовані на учнів, які емоційно відкриті, налаштовані на спілкування. У кожному класі є учні, які не йдуть на контакт. Складнощі в тому, що їх важко залучити до навчання, вони занурені у себе»; «Щодо складнощів, думаю, що можливо не всі вчителі одразу помічають стрес у дитини або її занепокоєння. Педагог не завжди придивляється і намагається адекватно оцінити ситуацію, що дитина не вигадує цього всього, щоб повернути до себе увагу, а чи дійсно це є проблемою та з чим це пов'язано».

У категорії «Сварки між дітьми» ми бачимо звернення до ситуацій, у яких вчителю складно працювати, й водночас це емоційно насичені для дітей ситуації. Це ситуації конфлікту між дітьми викликані агресивністю або девіантною поведінкою когось із дітей; ситуації, де конфлікт спровокувала майнова нерівність; ситуації, де жорстокість виявляється до тих, які «якісь не такі»; суперечності через конкуренцію і невміння дружити.

Наведемо для прикладу вислови вчителів за цими підкатегоріями:

– агресивність дітей: «Найбільші складності з тими, хто поводить себе не так, як має поводити. Тих, які замкнуті, ми можемо і не побачити. А тих, які агресивні, ми бачимо. Один хлопчик ножем ковиряє стіни, парти, відриває кришку від парти і б'є цією кришкою іншу дитину»; «Ще буває, коли діти конфліктують між собою, вони бувають дуже агресивні, навіть маленькі. Часто б'ються і вирішують усі питання силою... Інколи просто так штовхаються»;

– сварки через майнову нерівність: «Чи якщо дитина з багатодітної родини, і в них не дуже багато грошей, то інші учні можуть говорити: «ти бомж, в тебе нічого немає, ти бідний!», «Інколи через заздрощі діти, в яких мало грошей, можуть почати знущатися над тими, в кого вони є. Наприклад, говорити: «тупий мажор»;

– сваряться, бо не вміють дружити: «Іноді спілкування між собою є проблемою. Ідуть в дію кулаки. Навіть в іграх жорстокість. Діти хочуть уваги. Наприклад, жаліється «вона не хоче зі мною дружити». Вони не вміють дружити. Не знають, що таке дружба, часто заздрають»; «Взагалі вони швидко переходять від дружніх до недружніх стосунків і навпаки»;

– прояви жорстокості, якщо дитина чимось відрізняється: «Діти зараз жорстокі, якщо дитина «якась не така».

Наприклад, дитина не має айфона, приходить до батьків, каже, що буду сидіти без їжі й одягу аби лише купили цей телефон, бо з мене сміються»; «Дитина невмита прийшла до школи, над нею жартують. Було таке, що дитина боялась залишитись у класі без вчителя».

У категорії «Проблеми вдома впливають на поведінку дітей» отримані висловлювання демонструють різні наслідки домашніх стресів на стан і поведінку дитини в школі. Це може бути емоційна пригніченість: «...у жовтні у моєї учениця померла мама, ну дитина сумувала, залишилось двоє дітей»;

– агресивність: «Дитина в стресі через сімейні взаємини. Вона в стресі постійно і є дуже агресивною. Поводить себе агресивно щодо відношенню до інших. Для мене найскладнішим було налагодити ефективну комунікацію з ним, щоб створити безпечне середовище для інших дітей»;

– закомплексованість, закритість: «Якщо дитина перебуває в стресі вдома, то закомплексована в школі. Важко працювати з такими учнями. Вони не часто звертаються до психолога. Їм важко звернутися за допомогою до сторонньої людини, до психолога. Не працюють на уроках. Не піднімають руки, не вступають у діалог з учителем, не підтримують евристичну бесіду на уроках. На перервах «влипають» у телефон, мінімум спілкування з однокласниками»;

– розпач: «Бувало, в мене була ситуація, коли я знала, що батьки розлучаються. Вона кричить, що нікому не потрібна. Їй було років 11. Прямо на вулиці, на шкільному подвір'ї плаче і кричить: «Ви не звертаєте на мене увагу, я нікому не потрібна»;

– бажання повернути увагу: «Або коли учень бажає повернути увагу і починає порушувати дисципліну. Це, зазвичай, недолюблені діти. Але вони дуже часто своєю поведінкою заражають ще кілька дітей і тоді важко наладити дисципліну. Такі діти в основному мають якісь проблеми у сім'ї, бо діти – це дзеркало сім'ї».

У категорії «Порушення поведінки у дітей, складно утримувати їх увагу» йдеться переважно про неухажливих і невмотивованих до навчання, а також гіперактивних дітей, з якими вчителю складно. Наприклад: «Ми намагаємось обмежити спілкування за мобільними телефонами, вони залежні дуже від мобільних телефонів, це впливає на мотивацію і навчання», «Була ситуація з гіперактивним хлопчиком. Він довго адаптувався, звивав, не міг висидіти, під парту залазив, і нявкав, і гавкав. Перший рік важко було. Це для мене було щось нове. Основна трудність – навчитися більше любити цих дітей. Ставати на їхнє місце, призвичаїтися та перебороти себе».

Отже, на думку вчителів, їм складно знайти контакт з дитиною через певні риси і стани дитини, об'єктивні обставини та недостатній досвід учителя.

Серед складнощів, з якими стикаються діти в школі, на підставі відповідей респондентів, виділено три основних категорії: «погані стосунки з однокласниками» (86%),

«невдачі у навчанні» (61%), «погані відносини з вчителями» (52%).

Розглянемо категорію «Погані відносини з учителями», що включає в себе інформацію про уявлення учнів відносно взаємодії з учителями в класі. Список, разом із прикладами висловлювань, подається від більш зазначених тверджень до найменш зазначених:

– вчителі проявляють агресію до учнів: *«Булінг з боку вчителів – це коли вчитель при всьому класі починає обзивати, принижувати, або навіть схопити за руку, якимось смикнути. Неприпустимо, коли вчитель називає дітей якимись непристойними словами, наприклад, хворобами: «Ти – даун, ти – дебіл!»;*

– вчителі по-різному ставляться до учнів: *«Коли викладач вибирає собі «любимчиків», і на уроках помічає тільки їх, їхні підняті руки, а мене немає. І інших дітей теж немає»;*

– вчителі сварять учнів: *«Через те, що роблять багато поганого, балуються, за це їх може насварити вчитель, і вони можуть засмучуватися. Іншим може теж перепасти. Наприклад, на вулиці хтось побився і вчитель насварив всіх, і в наступний раз через них не пішли на вулицю»;*

– конфлікти між учнями та вчителями: *«У мене таке було, що вчителька давала самостійну роботу з не якісною інформацією. І я одна з класу сказала їй про це в нормальній формі: як ми можемо писати по ній, якщо ми не знаємо? Я з нею дуже сильно посварилася і сварилася на протягом двох місяців, вона мене типу «буліла», доходило до того, що у мене були істерики, хоча у мене достатньо врівноважена нервова система. Ось через це я не хотіла ходити до школи, а особливо на її уроки»;*

– вчителі не мають взаємозв'язку і контакту з дітьми: *«Вчителі мають переосмислити те, що вони роблять по відношенню до учнів. Якби були тренінги та семінари для вчителів, де їх би вчили як себе поводити. Вони не мають взаємозв'язку і контакту з дітьми. Діти, наприклад, не розуміють їх старі жарти. Кажуть, що ви маєте мене поважити тільки тому, що я вчитель, а самі нас не поважають. Тобто тебе не поважають, а ти маєш поважати»;*

– вчителі тиснуть, хочуть, щоб діти все знали: *«Наприклад, тобі може не подобатися ставлення вчителів, бо вони дуже багато від нас вимагають. Я і так готуюся до ЗНО. І є вчителі, які дуже вимагають, щоб ти знав їх предмет, а я зараз кажу про предмети, які не стосуються ЗНО. І вони ставлять погану оцінку, і це засмучує»;*

– вчителі залякують, що зателефонують батькам: *«Такі основні причини – тиск із боку вчителів. Коли не зміг, наприклад, вивчити тему, вчитель починає загрожувати, що поставити погану оцінку або подзвонить батькам. У деяких учнів бувають дуже суворі батьки і велика частина учнів дуже чутлива, і тому приймають все близько до серця»;*

– не подобається вчитель: *«Поганий учитель, погані стосунки. Ти можеш не любити предмет, бо погані стосунки з учителем. Я вже йду з поганим настроєм до школи, бо знаю, що вівторок, там є такі уроки, які я не люблю через учителя. Є такі вчителі, які не мають гумору зовсім, вони якось все дуже серйозно сприймають»;*

– діти бояться вчителів: *«Багато дітей бояться вчителів, тому не хочуть йти до школи»;*

– вчителя демонструють поганий настрій: *«Усе залежить від учителя. Якщо в учителя поганий настрій, то він робить таке ж усім. Вона прийшла з іншого уроку, де діти невиховані, вони роблять нерви, і вона починає давати багато завдань»;*

– вчитель не може нормально пояснити матеріал: *«Або якщо вчитель не може нормально пояснити, а коли його просять повторити, говорять – треба було слухати. Тоді з такими просто некомфортно»;*

– вчителі не дозволяють щось зробити: *«на перервах захищують іграшки всякі або грати в улюблені ігри»;*

– вчителі можуть нав'язувати якусь свою думку: *«Вчителі ж можуть нав'язувати якусь свою думку: як і що потрібно робити, по якій ідеології потрібно жити».*

На основі результатів дослідження зазначимо уявлення, що виникають у проблемних учнів і вчителів під час взаємодії, та впливають на психологічний клімат у класі (табл. 1):

Таблиця 1.

Уявлення, що виникають в учнів із проблемами та вчителів під час взаємодії в класі

Уявлення вчителів щодо учнів	Уявлення учнів щодо вчителів
– проявляють агресивність відносно інших дітей	– проявляють агресію до учнів
– закомплексовані, закриті	– по-різному ставляться до учнів
– не довіряють учителю	– сварять учнів
– сваряться через майнову нерівність	– вступають у конфлікти з учнями
– сваряться, бо не вміють дружити	– не мають взаємозв'язку і контакту з дітьми
– проявляють жорстокість до «інакших» дітей	– тиснуть, хочуть, щоб діти все знали
– бувають емоційно пригнічені, в розпачі	– залякують, що зателефонують батькам
– бажать повернути до себе увагу	– не подобається вчитель
– неуважні та немотивовані до навчання	– діти бояться (деяких) учителів
– гіперактивні	– демонструють поганий настрій під час уроку
	– не може нормально пояснити матеріал
	– не дозволяють щось зробити
	– вчителі можуть нав'язувати якусь свою думку

Ставлення педагогів і проблемних учнів один до одного характеризується превалюванням негативних образів один одного, що характеризуються агресивними проявами, складністю у встановленні контакту, конфліктністю, негативними переживаннями і з'являються у відповідях більшості опитаних учнів і педагогів, як показано в табл. 1. У цих уявленнях і учні, і вчителі виступають джерелом дискомфорту один для одного.

На тлі в цілому схожих взаємних негативних уявлень педагогів і учнів, можна виділити і деякі розбіжності. Так, педагоги описують дітей, як тих, хто не довіряє їм і не вмів дружити з іншими учнями, натомість діти описують педагогів як авторитарних, які тиснуть і залякують учнів, не залишають свободи і нав'язують свою думку, поведуться з ними агресивно. Педагоги виокремлюють певні характеристики учнів, які можуть розумітись як пояснювальні конструкції їх складнощів у взаємодії з учнями, а саме: гіперактивність, брак уваги та концентрації, намагання повернути до себе увагу, нестача комунікаційних навичок, необхідних для дружнього спілкування. Учні, натомість, описують педаго-

гів як тих, з ким їм неприємно спілкуватись, які несправедливі і викликають у них почуття страху та недовіри.

Очевидним результатом такого негативного ставлення один до одного є зростання агресивних, конфліктних комунікацій між педагогами і проблемними учнями, кожна з яких стає ще одним підтвердженням уже наявного негативного образу і посилює замкнуте коло ескалації проявів насильства у закладі освіти. Педагоги пояснюють своє невдоволення дітьми, їх нездатністю підтримувати дружні стосунки і не адекватними проявами поведінки, тоді як діти намагаються уникнути близького контакту з педагогами, бояться і не довіряють їм. Обидві сторони взаємодії переживають її як протистояння чи загрозу.

Важливим під час дослідження було виявити уявлення та очікування учнів стосовно того, що треба зробити вчителям, щоб учні почували себе у школі безпечно. Не менш важливим було з'ясувати, що готові робити вчителі, щоб допомогти учням із вразливих верств населення почувати себе комфортніше у закладах загальної середньої освіти (табл. 2):

Таблиця 2.

Уявлення стосовно того, яка допомога і підтримка потрібна учням із вразливих верств населення, щоб вони почувалися у школі безпечно з точки зору вчителів і дітей

Вчителі вважають, що вони можуть допомогти дітям, якщо самі	Очікування учнів від учителів відносно себе
<ul style="list-style-type: none"> – будуть спілкуватись з дітьми – 66% – будуть звертатись за допомогою шкільного психолога, соціального педагога – 62% – будуть психологічно ресурсними – 60% – будуть вміти допомогти і підтримати – 45% – будуть вести розмови з батьками – 37% – будуть організовувати позакласну роботу, проводити різні спільні заходи – 32% – будуть прогресивними, готовими до змін – 22% 	<ul style="list-style-type: none"> – по-доброму розмовляти: більше спілкуватись і підбадьорювати – 45% – не ігнорувати, якщо учня ображають, і захистити – 40% – допомагати у навчанні – 38% – не кричати, не наїжджати – 25% – приділяти однаково увагу учням, не виділяти – 12% – пояснювати як потрібно поводитись і як не потрібно – 10%

Учні й педагоги сходяться в одному важливому моменті – вони вважають, що їм необхідно більше спілкуватись для того, щоб діти почували себе захищенішими.

Натомість існують розбіжності серед висловлювань педагогів і учнів у їхніх очікуваннях щодо цього спілкування. Учні очікують конкретних змін у тому, як відбуватиметься спілкування. Вони хочуть, щоб педагоги їх підбадьорювали, не ігнорували їхніх проблем, допомагали їм у навчанні, не кричали і «не наїжджали», натомість пояснювали, що треба робити, що ні. У свою чергу педагоги, не бачать необхідності змінювати те, як саме вони спілкуються і бачать необхідність кількісно збільшити час для неформального спілкування з дітьми. Очікування дітей повністю зосереджені на педагогах, а педагоги бачать необхідним залучити батьків і практичних психологів для створення психологічно безпечного клімату у класі. Педагоги також вказують, що вони самі потребують підтримки, щоб відчувати себе психологічно «ресурсними» для дітей, діти не бачать, наскільки емоційно важким може переживатись освітній

процес їхніми вчителями, і що вони також потребують уваги і піклування.

Результати дослідження. Виявлено наявність схожих взаємних негативних уявлень педагогів і учнів, що негативно впливає на психологічний клімат у класі.

Висновки з даного дослідження. Проблема превалювання негативних уявлень педагогів і проблемних учнів про взаємовідносини один з одним вимагає уваги з боку Міністерства освіти і науки України, педагогічної і наукової спільнот, оскільки, в першу чергу, створює підґрунтя для поширення булінгу, який визнаний однією з найгостріших проблем закладів [4], і суттєво ускладнює впровадження реформи Нової української школи, що передбачає створення психологічно безпечного середовища в освітньому закладі [26].

Спільність уявлень щодо необхідності спілкування створює підґрунтя для впровадження методик, спрямованих на розвиток у педагогів загальних педагогічних умінь, а саме вміння встановлювати контакт з дитиною, висловлювати

її емоційну підтримку. Водночас такі програми повинні включати компонент профілактики емоційного вигорання педагогів і зміцнення їхньої психосоціальної резильєнтності (стресостійкості). Одним із можливих підходів може бути впровадження програми «Безпечний Простір» [1; 12; 14], що поєднує в собі обидва компоненти, і має доведену ефективність на практиці.

Перспективи подальших розвідок. Результати проведеного аналізу даних якісного дослідження дозволяють також висунути низку гіпотез, які потребуватимуть подальшої перевірки кількісними методами.

По-перше, негативні уявлення педагогів і проблемних дітей один про одного є важливою причиною для збільшення рівня агресивних проявів у комунікації «учитель – учень», зниження залученості дітей до освітнього процесу і, як наслідок, зниження результатів навчальних досягнень [28]. Тоді корекція негативних уявлень, зниження рівня агресивних висловлювань у комунікації між учнями і педагогами призведе до збільшення залученості учнів до освітнього процесу [24].

По-друге, корекція уявлень педагогів про учнів є основним фактором для зниження рівня агресивних висловлювань у комунікації учнів і педагогів. Багато вчителів пояснюють складнощі в роботі з учнями, вказуючи на певні характеристики учнів, їхніх батьків, конфліктну взаємодію між учнями або на несприятливі умови, тобто сприймають складнощі як щось, що з'являється ззовні та заважає вчителю, а не як характеристики взаємодії вчителя і учня. Це не націлює вчителя на попередження проблемних ситуацій, а лише на реагування на них.

По-третє, корекція негативних уявлень педагогів про учнів можлива за умов ефективної профілактики їхнього емоційного вигорання і надання психологічної підтримки самим педагогам.

Список використаних джерел

1. Безпечний простір. Корекційно-розвиткова програма формування стійкості до стресу в дітей дошкільного віку та школярів : навч.-метод. посіб. / заг. ред. : В. М. Чернобровкін, В. Г. Панок. Вид. 3-тє, доп., виправ. Київ : Пульсари, 2021. 368 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726885> (дата звернення: 15.10.2021)
2. Боас Ф. Ум первобытного человека / пер. А. М. Воден. Москва : Юрайт, 2020. 180 с.
3. Богданов С. О., Залеська О. В. Психосоціальна підтримка в кризовій ситуації : метод. посіб. для педагогів. Київ : Пульсари, 2018. 76 с. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/14980> (дата звернення: 15.10.2021)
4. Булінг та кібербулінг у підлітковому середовищі. Статистичні дані щодо булінгу серед підлітків України у 2019 р. ЮНІСЕФ Україна. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/bullying-cyberbullying-teens-Ukraine> (дата звернення: 15.10.2021)
5. Гірник А. М. Теоретичні засади і процедура фрілінгінгу. *Наукові записки НаУКМА : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. Т. 188. С. 50–55. URL: <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/10819> (дата звернення: 15.10.2021)
6. Гончарова Н. М., Прокопенко А. О. Стан психологічного клімату учнівського колективу як фактор впливу на адаптацію до умов навчання. *Перспективи, проблеми та наявні здобутки розвитку фізичної культури і спорту в Україні*: матеріали I Всеукр. інтернет-конф. «Color of Science» (Вінниця, 29-30 січ. 2018 р.). Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2018. С. 235–239.
7. Джейкокс Л. Г., Ленглі О. К., Дін К. Л. Підтримка учнів, які зазнали травм: програма SSET : навч. посіб. для керівників груп, матеріали для занять та бланки. Львів, 2015. URL: http://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/sset_text_3.pdf (дата звернення: 15.10.2021)
8. Джексон Н. Классный учитель: как работать с трудными учениками, сложны-

ми родителями и получают удовольствие от профессии. Альпина Диджитал, 2015. 185 с. URL: https://pedklassy.bspu.by/files/docs/books/1_knigi/5_jekson.pdf (дата звернення: 15.10.2021)

9. Жариков Е. С. Психология управления. Книга для руководителя и менеджера по персоналу. Москва : Междунар. центр финан.-экон. развития, 2002. 512 с.
10. Мозгова Г. П. Негативний психологічний клімат оточення – основа виникнення психосоматичних захворювань у дітей. *Лозопедія*. 2011. № 1. С. 51–54.
11. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования : учеб. пособие для студентов вузов и практических работников. Москва : Сфера, 2000. 448 с.
12. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / заг. ред. : В. М. Чернобровкін, В. Г. Панок. Вид. 2-ге, доп., виправ. Київ : Пульсари, 2021. 282 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726482> (дата звернення: 15.10.2021)
13. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення 15.10.2021)
14. Професійне зростання та емоційна підтримка педагогів : навч.-метод. посіб. / С. О. Богданов та ін. Київ : Пульсари, 2021. 54 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726816> (дата звернення 15.10.2021)
15. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / пер. с англ. и послесловие Т. С. Васильевой. Москва : Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
16. Alvarez H. K. The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*. 2007. No 23. P. 1113–1126.
17. Brackett M. A., Reyes M. R., Rivers S. E., Elbertson N. A., Salovey P. Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*. 2011. Vol. 46. No 1. P. 27–36.
18. Cansever B. A. The Children's Perceptions of the Teacher: An Analysis of the Drawings Created by the Children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 2017. Vol. 18, no 1. P. 281–291.
19. Claessens L., van Tartwijk J., Penningts H., van der Want A., Verloop N., den Brok P., Wubbels T. Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*. 2016. No 55. P. 88–99.
20. Joffe H. Thematic analysis. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* / eds.: C. Harper, A. Thompson. Wiley-Blackwell, 2012. P. 209–224.
21. Jordan A., Kircaali-lftar G., Diamond C. T. P. Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teacher beliefs about their work with at risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development, and Education*. 1993. No 40. P. 45–62.
22. Pianta R. C., Hamre B., Stuhlman M. Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology: Educational psychology* / eds.: W. M. Reynolds, G. E. Miller. John Wiley & Sons Inc. 2003. Vol. 7. P. 199–234.
23. Reavis R. D., Keane S. P., Calkins S. D. Trajectories of Peer Victimization: The Role of Multiple Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2010. Vol. 56, no 3. P. 303–332.
24. Stipek D., Miles S. Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict With the Teacher Make It Worse? *Child development*. 2008. Vol. 79. P. 1721–1735.
25. Stuhlman M. W., Pianta R. C. Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*. 2002. Vol. 31, no 2. P. 148–163.
26. Thomas D. E., Bierman K. L., Powers C. J. The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive–Disruptive Behavior. *Child development*. 2011. Vol. 21. P. 751–757.
27. Troop-Gordon W., Quenette A. Children's Perceptions of Their Teacher's Responses to Students' Peer Harassment: Moderators of Victimization-Adjustment Linkages. *Contexts, Causes, and Consequences New Directions in Peer Victimization Research*. 2010. Vol. 56, no 3. P. 333–360.
28. Wang J. H., Kiefer S. M. Joint implications of teachers and classroom peers for adolescents' aggression and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2020. Vol. 71. URL: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101199> (Last accessed: 15.10.2021)
29. Weinstein C. S. Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and teacher education*. 1990. Vol. 6, no 3. P. 279–290.
30. Weinstein C. S. I want to be nice, but I have to be mean : Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and teacher education*. 1998. Vol. 14, no 2. P. 153–163.
31. Wubbels T. H., Brekelmans M. Teacher–student relationships and classroom management. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. 2nd ed. New York : Routledge, 2014. P. 363–386.

References

1. Chernobrovkin, V. M. & Panok, V. H. (Eds). (2021). *Bezpechnyi prostor. Korektsiino-rozvytkova prohrama formuvannia stiiokosti do stresu v ditei doshkilnoho viku ta shkolariv [Safe space. Correctional and developmental program for the formation of resistance to stress in preschool children and schoolchildren]*: navch.-metod.

- posib. Kyiv: Pulsary. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726885> [in Ukrainian].
2. Boas, F. (2020). *Um pervobytnoho cheloveka [The mind of a primitive man]*. Moscow: Yurait [in Russian].
 3. Bohdanov, S. O., & Zaleska, O. V. (2018). *Psykhosotsialna pidtrymka v kryzovii sytuatsii [Psychosocial education in a crisis situation]: metodychni posibnyk dlia pedahohiv*. Kyiv: Pulsary. Retrieved from <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/14980> [in Ukrainian].
 4. UNICEF Ukraine. (2019). *Bulinh ta kiberbulinh u pidlitkovomu seredovyschi. Statystychni dani shchodo bulinh sered pidlitkiv Ukrainy [Bullying and cyberbullying in adolescence. Statistics on bullying among adolescents in Ukraine]*. Retrieved from <https://www.unicef.org/ukraine/bullying-cyberbullying-teens-Ukraine> [in Ukrainian].
 5. Hirnyk, A. M. (2016). Teoretychni zasady i protsedura frilistynhu [Theoretical principles and procedure of freestyle]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsialna robota [Scientific notes of NaUKMA. Pedagogical, psychological sciences and social work]*, 188. Retrieved from <http://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/10819> [in Ukrainian].
 6. Honcharova, N. M., & Prokopenko, A. O. (2018). Stan psykholohichnoho klimatu uchnivskoho kolektyvu yak faktor vplyvu na adaptatsiiu do umov navchannia [The state of the psychological climate of the student body as a factor influencing the adaptation to learning conditions]. *Perspektyvy, problemy ta naiavni zdobutky rozvytku fizychnoi kultury i sportu v Ukraini: Zbirnyk naukovykh prats i vseukrainska internet-konferentsiia «Color of Science» [Prospects, problems and current achievements in the development of physical culture and sports in Ukraine: Proceedings of the I All-Ukrainian Internet Conference «Color of Science»]*. Vynnytsia: TOV «Firma «Planer» [in Ukrainian].
 7. Dzheikovs, L. H., Lenhli, O. K., & Din K. L. (2015). *Pidtrymka uchniv, yaki zaznaly travm: prohrama SSET. Navchalnyi posibnyk dlia kerivnykiv hrup, materialy dlia zaniat ta blanky [Supporting Injured Students: The SSET Program. Tutorial for group leaders, lesson materials and forms]*. Lviv. Retrieved from http://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/sset_text_3.pdf [in Ukrainian].
 8. Dzhekson, N. (2015). *Klasyjni uchytel: kak rabotat s trudnymi uchenikamy, slozhnymi rodyteliami i poluchat udovolstvie ot professii [Classroom teacher: How to work with difficult students, difficult parents and enjoy the profession]*. Alpyna Dydzhytal. Retrieved from https://pedklassy.bspu.by/files/docs/books/1_knigi/5_jekson.pdf [in Russian].
 9. Zharykov, E. S. (2002). *Psykhohohyia upravleniya. Knyha dlia rukovodytelia y menedzhera po personalu [Psychology of management. Book for the head and HR manager]*. Moscow: Mezhdunarodnyi tsentr finansovo-ekonomycheskoho razvytiya [in Russian].
 10. Mozghova, H. P. (2011). Nehatyvnyi psykholohichniy klimat ototchennia – osnova vynykennia psykhosomatychnykh zakhvoriuvan u ditei [Negative psychological climate of ototchennia is the basis for the diagnosis of psychosomatic illnesses in children]. *Lohopediia [Speech therapy]*, 1, 51-54 [in Ukrainian].
 11. Ovcharova, R. V. (2000). *Tekhnolohy praktycheskoho psykholoha obrazovaniya [Technologies of a practical education psychologist]: uchebnoe posobyie dlia studentov vuzov y praktycheskykh rabotnykov*. Moscow: Sfera [in Russian].
 12. Chernobrovkin, V. M., & Panok, V. H. (Eds.). (2021). *Pidhotovka vchyteliv do rozvytku zhyttiistiki/stresostiiki u ditei v osvithnikh navchalnykh zakladakh [Preparation of readers before the development of life / stress in children in the light of the beginning]: navch.-metod. posib. Kyiv: Pulsary*. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726482> [in Ukrainian].
 13. *Pro Natsionalnu stratehiu rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvitnoho seredovyscha u novii ukrainskii shkoli [About the National strategy for the development of a safe and healthy environment at the new Ukrainian schools]*. (2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> [in Ukrainian].
 14. Bohdanov, S. O., Zaleska, O. V., & Fedorets, O. V. (2021). *Profesiine zrostannia ta emotsiina pidtrymka pedahohiv [Professional development and emotional education of teachers]: navch.-metod. posib. Kyiv: Pulsary*. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726816> [in Ukrainian].
 15. Strauss, A., & Corbin, J. (2001). *Osnovy kachestvennoho issledovaniya: obnovannaia teoryia, protsedury i tekhniki [Fundamentals of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques]*. Moscow: Edytoryal URSS. [in Russian].
 16. Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1113-1126 [in English].
 17. Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46 (1), 27-36 [in English].
 18. Cansever, B. A. (2017). The Children's Perceptions of the Teacher: An Analysis of the Drawings Created by the Children. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 18 (1), 281-291. DOI: 10.17679/inuofd.306625 [in English].
 19. Claessens, L., van Tartwijk, J., Pennings, H., van der Want, A., Verloop, N., den Brok, P., & Wubbels, T. (2016). Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 55, 88-99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.12.006> [in English].
 20. Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In C. Harper & A. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: A guide for students and practitioners* (pp. 209-224). Wiley-Blackwell [in English].
 21. Jordan, A., Kircaali-Iftar, G., & Diamond, C. T. P. (1993). Who has a problem, the student or the teacher? Differences in teacher beliefs about their work with at risk and integrated exceptional students. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 40, 45-62 [in English].
 22. Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). John Wiley & Sons Inc. [in English].
 23. Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2010). Trajectories of Peer Victimization: The Role of Multiple Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56 (3), 303-332 [in English].
 24. Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of Aggression on Achievement: Does Conflict With the Teacher Make It Worse? *Child development*, 79, 1721-1735. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01221.x> [in English].
 25. Stuhlman, M. W. & Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children: Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163 [in English].
 26. Thomas, D. E., Bierman, K. L., & Powers C. J. (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive-Disruptive Behavior. *Child development*, 21, 751-757. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x> [in English].
 27. Troop-Gordon, W. & Quenette, A. (2010). Children's Perceptions of Their Teacher's Responses to Students' Peer Harassment: Moderators of Victimization-Adjustment Linkages. *Contexts, Causes, and Consequences New Directions in Peer Victimization Research*, 56 (3), 333-360 [in English].
 28. Wang, J. H., & Kiefer, S. M. (2020). Joint implications of teachers and classroom peers for adolescents' aggression and engagement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 71. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101199> [in English].
 29. Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and teacher education*, 6 (3), 279-290 [in English].
 30. Weinstein, C. S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and teacher education*, 14 (2), 153-163 [in English].
 31. Wubbels, T. H. & Brekelmans, M. (2014). Teacher-student relationships and classroom management. In *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (2nd ed.), (pp. 363-386). New York: Routledge [in English].

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 16.10.2021р



УДК 378.147

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-94-97](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-94-97)

Горобченко Наталія

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0003-4388-1007>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

A Подано науковий зміст понять «дискурсивна компетентність» і «змішане навчання» в контексті викладання у закладах загальної середньої освіти. Визначено ключові елементи змішаного типу навчання, проаналізовані моделі змішаного навчання. Здійснено аналіз останніх досліджень і публікацій щодо доцільності та актуальності впровадження змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти. Охарактеризовано чотири етапи організації змішаного навчання в процесі формування дискурсивної компетентності, серед яких виділяємо підготовчий, комунікативний, етап реалізації та інтерпретації.

Ключові слова: змішане навчання; дискурсивна компетентність; блог; вікі-технології; вебфорум; електронна пошта

S *Gorobchenko Nataliia. The Peculiarities of Schoolchildren's Discursive Competence Formation in the Conditions of Blended Learning.*

The article defines the concepts of «discursive competence» and «blended learning» in the context of teaching in general secondary education establishments. The key elements of blended learning have been identified, and blended learning models have been analyzed and recent research and publications about the feasibility and relevance of the introduction of blended learning in general secondary education establishments. Four stages of organization of blended learning in the process of formation of discursive competence were characterized. We single out preparatory stage, communicative stage, stage of realization and interpretation. Modern Internet technologies contributed to the formation of high school students' discursive competence skills are analyzed. E-mail, web forum, blog, wiki technologies, and podcasts play an important role in high school students' discursive competence skills' development. Blended forms of foreign language learning, combining face-to-face learning, distance learning and online learning, allow students to find the necessary material online, do tests, test their knowledge, skills and abilities, work with additional sources. The usage of video and audio recordings leads to the highest quality mastery and consolidation of the material provided by the teacher. All these opportunities allow the teacher to organize the process of learning a foreign language effectively.

The advantages and disadvantages of blended learning are identified. Researchers at the University of British Columbia single out six different models of blended learning: Face-to-Face Driver, Rotation, Flex, Online Lab, Self-Blend and Online Driver. Blended learning support personality-oriented learning, which, allows us to consider it as a popular technology for change and transformation.

Key words: blended learning; discursive competence; blog; wiki-technology; webforum; e-mail

Горобченко Наталія Володимирівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка, Житомирський педагогічний університет імені Івана Франка, Україна

Gorobchenko Nataliia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine

E-mail: N.Gorobtschenko@gmail.com

Актуальність проблеми. Нині в методиці навчання іноземних мов питання формування в учнів дискурсивної компетентності займає особливе місце, оскільки обумовлюється її значущістю як одного з компонентів міжкультурної комунікації та недостатньою розробленістю методики її формування як у теоретичному, так і в практичному аспектах. У свою чергу, введення міжнародних освітніх стандартів, входження України в Болонський процес часто характеризується поєднанням реальних і цифрових просторів [3].

Нові інформаційно-комунікаційні технології та Інтернет, сучасне життя в умовах пандемії, дозволяють шукати і знаходити нові шляхи навчання. Найоптимальнішим виходом у такій ситуації представляється організація освітнього процесу у форматі змішаного навчання.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій свідчить, що підґрунтям розв'язання питання можуть бути праці, що присвячені таким питанням: загальним засадам формування загальнонавчальних умінь Ф. Бацевич, В. Красних, О. Кубрякова, К. Кусько, М. Макаров, О. Селіванова); аспек-

там формування дискурсивної компетентності старшокласників (І. Бім, Н. Бориско, Є. Верещакін, Н. Горобченко, І. Зимня, Ю. Пассов, Н. Склярєнко, О. Тарнопольський, Г. Томахін, О. Хоменко).

Упровадженню моделі змішаного навчання в системі освіти присвячені праці Є. Желнова, О. Кривонос, В. Кухаренко, М. Нікітіна, А. Стрюк, Ю. Триус, Г. Чередніченко, Л. Шапран та ін. До питань змішаного навчання зверталися також С. Грехем, С. Моебс, С. Вейбелзах, Д. Пейнтер.

Проте теорія застосування змішаного навчання в процесі формування дискурсивної компетентності школярів потребує подальших досліджень.

Мета статті: визначити та проаналізувати особливості формування дискурсивної компетентності школярів в умовах змішаного навчання.

Викладення основного матеріалу. Розвиток дискурсивної компетентності набуває особливого значення в сучасному процесі навчання іноземної мови, який характеризується переходом до особистісної парадигми як до вищого ступеня цілісності в проектуванні освітніх процесів. У першу чергу, це пов'язано з тим, що на досягнутому рівні наукових уявлень базовим поняттям у дидактиці навчання іноземної мови є поняття мовної особистості, яке має містити багатокомпонентний структурно впорядкований набір мовних здібностей, умінь виробляти і сприймати мовленнєві повідомлення.

У даному контексті дискурсивна компетентність є одним із критеріїв діагностики рівня розвитку мовленнєвої особистості, тому що включає в себе такі якості: використання засобів спілкування, володіння прийомами організації текстової інформації, певний ступінь оволодіння жанрово-структурними елементами мови.

Крім того, оскільки дискурс можливо розглядати як реалізацію в мові особистісних думок, що забезпечують необхідну мотивацію спілкування, пов'язану з особистісною потребою самовираження [1, 3], то можна стверджувати, що дискурсивна компетентність сприяє формуванню найвищого мотиваційно-прагматичного рівня володіння мовою. У такій якості рівень дискурсивної компетентності є відображенням особливостей мовної особистості.

Загалом учні, які володіють дискурсивною компетентністю, набувають здатності інтегрувати знання, отримані з інших предметів і на уроках іноземної мови і створювати самостійний продукт на цій мові. У такій якості дискурсивна компетентність сприяє розвитку вмінь, що входять до поняття інформаційно-комунікативної діяльності учнів, що є необхідною умовою їхнього розвитку, оскільки тільки при певному рівні розвитку дискурсивної компетентності учень зможе провести інформаційно-смісловий аналіз тексту, необхідний для адекватного сприйняття усного мовлення.

Аналіз дискурсивної компетентності як одного з основних компонентів комунікативної компетентності показав необхідність ретельного відбору технологій і прийомів, які враховують сучасні вимоги навчання. У зв'язку з цим, вва-

жаємо за необхідне звернення до організації освітнього процесу у форматі змішаного навчання.

Змішане навчання (Blended Learning) включає в себе об'єднання «живого» навчання з навчанням за допомогою використання Інтернет-ресурсів. Така форма навчання є різновидом дистанційного, однак відмінність даних форм навчання полягає в наявності живого спілкування вчителя та учнів. Застосування в рівній мірі очних і дистанційних форм навчання призводить до ідеального балансу обох форм навчання і позбавляє процес навчання від їхніх недоліків. Ми можемо контролювати час, місце, спосіб і темп вивчення матеріалу [2].

Змішана форма навчання іноземної мови, поєднуючи навчання в аудиторії (Face-to-Face Learning), дистанційне навчання (Distance Learning) і навчання за допомогою використання мережі Інтернет (Online Learning), дозволяє учням знаходити необхідний матеріал у режимі онлайн, виконувати тестові завдання, перевіряючи свої знання, навички та вміння, працювати з додатковими джерелами, тим самим розширюючи свій кругозір, а застосування відео- та аудіозаписів призводить до якіснішого оволодіння і закріплення матеріалу, який надається викладачем. Усі ці можливості дозволяють ефективно організувати процес навчання іноземної мови.

Учні, відвідуючи аудиторні заняття та виконуючи домашні завдання в режимі онлайн, працюють за особливою програмою або на онлайн-платформах. При цьому роль учителя здійснюється в частковому контролі їхньої діяльності і, якщо це необхідно, у виконанні функції консультанта. До того ж, головним завданням учителя є грамотне складання курсу і розподіл навчального матеріалу.

Як зазначає А. Мініна, процес розроблення програми змішаного навчання іноземної мови складається з чотирьох етапів:

1. Етап – визначення мети.

Змішане навчання повинно бути спрямоване на досягнення певної мети, в нашому випадку: реалізація оптимального розподілу часу при роботі у великих групах.

2. Етап – вибір найвідповіднішої моделі змішаного навчання.

Дослідники університету Британської Колумбії виробили шість різних моделей змішаного навчання [4]:

Model 1: Face-to-Face Driver (вчитель навчає учнів у традиційному стилі, супроводжуючи заняття мережевим навчанням, як допоміжним за потреби).

Model 2: Rotation (чергування традиційного й онлайн-навчання згідно з графіком, складеним учителем).

Model 3: Flex (навчання здійснюється здебільшого в електронному освітньому середовищі, вчитель, у свою чергу, забезпечує належну підтримку учню).

Model 4: Online Lab (учні працюють в онлайн-лабораторії, в спеціальних класах, при цьому викладач контролює процес у режимі online).

Model 5: Self-Blend (учні самі визначають очні заняття, які потрібно доповнити онлайн-курсами).

Model 6: Online Driver (учні вивчають курс віддалено, в режимі онлайн, при цьому атестація здійснюється традиційним способом).

3. Етап – складання програми.

Учитель має ретельно розробити програму, матеріал для очної / дистанційної частини і вирішити, що саме потрібно вдосконалити за допомогою сучасних технологій у ході освітнього процесу. Необхідно встановити ритм роботи й визначити часові рамки для кожної теми. Учитель має вирішити, як часто дистанційне навчання буде змінюватися традиційними заняттями. Важливим є переклад навчальних матеріалів у цифровий формат, вчителю треба підготувати: роздаткові дидактичні матеріали, тести, презентації, відеоролики. Допоміжні програми й онлайн-ресурси також є необхідним пунктом при складанні навчальної програми.

4. Етап – навчання вчителів в online. Технологія викладання.

Необхідно встановити правила, згідно з якими, наприклад, учитель зобов'язаний відповісти на листи учнів не пізніше 24 годин і т. д. Також учитель має володіти навичками роботи в Інтернеті, освоїти online-платформу і вести блог.

Розглянемо сучасні Інтернет-технології, які сприяють формуванню вмінь дискурсивної компетентності в учнів старших класів: електронну пошту, вебфорум, блог, вікі-технології й подкаст.

Електронна пошта – одна з нових інформаційних технологій, що пропонує широкі можливості для навчання іноземної мови та культури через контакт із представниками різних країн і культур. Під електронною поштовою групою розуміється освітня технологія, що дозволяє групі учнів, які перебувають на необмеженій відстані один від одного, обмінюватися електронними повідомленнями [5].

Вебфорум – одна з Інтернет-технологій, що дозволяє організувати спілкування між відвідувачами сайту або учасниками телекомунікаційного проєкту.

Вебфорум має визначальні характеристики, до яких відносяться: 1) необмежений доступ до електронного контенту; 2) двостороння спрямованість комунікації (зі зворотним зв'язком); 3) персональна та неперсональна адресація при обговоренні питань на вебфорумі [6; 7].

Блоги вважаються одним із соціальних сервісів Інтернету (Веб 2.0), оскільки створюють умови для спілкування між людьми, об'єднує загальними інтересами, але розділеними простором. В освітньому процесі можуть бути використані три види блогів: блог учителя, особисті блоги учнів, блог навчальної групи.

Блог учителя – створюється й управляється вчителем іноземної мови. Блог може містити інформацію особистого характеру: про інтереси, хобі, подорожі, проведену відпустку, сім'ю педагога. У даному випадку цей блог буде служити учням прикладом для створення власних блогів.

Особисті блоги учнів – учитель може запропонувати учням створити власні блоги. У даному випадку блог учителя буде слугувати моделлю побудови учнями особистих

блогів. У своїх блогах іноземною мовою учні можуть представити інформацію про дату і місце народження, сім'ї, хобі, друзів, досягнення в навчанні або спорті, посилання на улюблені сайти мережі Інтернет, фотографії та відеоролики. Учням можуть запропонувати щотижня додавати нову інформацію (спочатку про інтереси та захоплення, потім про минулі канікули тощо), а також знайомитися з блогами своїх однокласників і коментувати інформацію, розміщену на них.

На відміну від особистих блогів учнів, кожен з яких розташований на окремій сторінці, в блозі навчальної групи коментарі учнів розміщуються на одній сторінці один за іншим. Це значно полегшить знайомство з думками інших і стимулює обговорення [8; 9].

Вікі-технологія – вид соціального сервера Веб 2.0, що дозволяє одній людині або групі людей створювати й розміщувати свої матеріали в мережі Інтернет (науково-популярні або популярні статті). Назва сервісу «Вікі» було запозичене з гавайської мови («wiki-wiki»), що означає «швидко» – швидкий доступ до інформації. Таку назву сервісу цілком виправдано і відображає динамічність роботи з матеріалом. За допомогою мережі Інтернет у створенні вікі-сторінок може брати участь необмежене число людей, що знаходяться на невизначеному відстані один від одного. Кожен зареєстрований користувач сервісу вікі може брати участь у створенні, доповненні, коригуванні та видаленні контенту (зміст сайту, що включає текстовий матеріал, картинку, фотографії, аудіо- та відеофайли, посилання на інші ресурси).

У результаті громадського «шліфування» створюється досить коректний і відносно повний інформаційний матеріал, різні позиції з обговорюваного питання. Багато сторінок вікі мають гіпертекстову структуру, що дозволяє читачеві легко переходити зі сторінки на сторінку у мережі Інтернет у пошуках додаткового матеріалу, що цікавить [10].

Подкаст – це вид соціального сервісу, що дозволяє прослуховувати, переглядати, створювати й поширювати аудіо- та відеопередачі у всесвітній мережі. На відміну від звичайного телебачення чи радіо, подкаст дає можливість прослуховувати аудіофайли та переглядати відеопередачі не в прямому ефірі, а в будь-який зручний для користувача час. Усе, що необхідно, – це завантажити обраний файл на свій комп'ютер. Учні можуть як прослуховувати або переглядати подкасти, так і створювати власні подкасти на будь-які теми [там само].

Формування дискурсивних умінь під час вивчення іноземної мови в умовах змішаного навчання нині є одним з основних засобів навчання. Такі заняття забезпечують чітке планування і організацію навчально-виховної роботи, а також систематичний контроль процесу і результатів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Висновки. Здійснивши аналіз сучасної методичної літератури, вимог Нової української школи та сучасних умов навчання в період пандемії варто зазначити, що проблема

формування дискурсивної компетентності в умовах змішаного навчання є актуальною, вимагає детального вивчення та, своєю чергою, дозволяє виділити наступні етапи: підготовчий, комунікативний, етап реалізації та інтерпретації. Зазначимо, що змішане навчання, безперечно, дозволяє розглядати його як необхідну технологію змін і трансформацій.

До перспектив дослідження належить розроблення методики формування дискурсивних умінь в умовах змішаного навчання за допомогою інтерактивних технологій, які дадуть змогу повною мірою сформувати комунікативну компетентність старшокласників.

Список використаних джерел

1. Кривонос О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення: 01.09.2021).
3. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / [Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. та ін.] ; за ред. В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук : НТУ ХПІ, 2016. 284 с.
4. Чернявський Б. Р. Формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів у процесі інтегрованого навчання : дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2021. 260 с.
5. Andrade D. Blended Learning – What is it, Pros/Cons, Tips and Resources. URL: <http://educationaltechnologyguy.blogspot.co.uk/2015/02/blended-learning-what-is-it-proscons.html>.
6. Bickerton Ph. 7 Reasons Blended Learning is The Future of Training. URL: <http://trainingstation.walkme.com/7-reasons-blended-learning-future-training/>.
7. Guo Ph. Optimal Video Length for Student Engagement. URL: <https://www.edx.org/blog/optimal-video-length-student-engagement>.

8. Hofmann J. Top 10 Challenges of Blended Learning (And Their Solutions!). URL: <http://blog.insynctraining.com/top-10-challenges-of-blended-learning>.
9. Hofmann J. Five Trends Driving Blended Learning. URL: <http://blog.insynctraining.com/five-trends-driving-blended-learning>.
10. Nagel D. The Disruption of Blended Learning. *Transforming Education Through Technology*. URL: <http://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx>.

References

1. Kryvonos, O. M. (2013). *Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v navchanni [The use of information and communication technologies in education]*: navch. posib. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
2. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [National strategy for the development of education in Ukraine for 2012–2021]*. Retrieved from http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf [in Ukrainian].
3. Kukharenko, V. M. (Ed.). (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia [Theory and practice of blended learning]*: monohrafiia. Kharkiv: Miskdruk, NTU KhPI [in Ukrainian].
4. Cherniavskiy, B. R. (2021). *Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u maibutnikh ekonomistiv u protsesi intehrovanoho navchannia [Formation of foreign language competence in future economists in the process of integrated learning]*. (PhD diss.). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
5. Andrade, D. *Blended Learning – What is it, Pros/Cons, Tips and Resources*. Retrieved from <http://educationaltechnologyguy.blogspot.co.uk/2015/02/blended-learning-what-is-it-proscons.html>.
6. Bickerton, Ph. *7 Reasons Blended Learning is The Future of Training*. Retrieved from <http://trainingstation.walkme.com/7-reasons-blended-learning-future-training/>.
7. Guo, Ph. *Optimal Video Length for Student Engagement*. Retrieved from <https://www.edx.org/blog/optimal-video-length-student-engagement>.
8. Hofmann, J. *Top 10 Challenges of Blended Learning (And Their Solutions!)*. Retrieved from <http://blog.insynctraining.com/top-10-challenges-of-blended-learning>.
9. Hofmann, J. *Five Trends Driving Blended Learning*. Retrieved from <http://blog.insynctraining.com/five-trends-driving-blended-learning>.
10. Nagel, D. *The Disruption of Blended Learning. Transforming Education Through Technology*. Retrieved from <http://thejournal.com/Articles/2011/07/06/The-Disruption-of-Blended-Learning.aspx>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 19.11.2021



УДК 37.064.1

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-98-101](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-98-101)



Семеній Наталія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-0095-8449>

ВИСОКИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВ ЯК УМОВА УСПІШНОГО ПАРТНЕРСТВА МІЖ УЧИТЕЛЯМИ ТА БАТЬКАМИ

A Відповідно до Концепції «Нової української школи» перед батьками та вчителями постали нові завдання – ефективне партнерство задля розвитку індивідуальної особистості, здатної розкрити свій власний потенціал та впливати на зміни, які відбуваються у суспільстві. Для досягнення успішного партнерства вагомим показником є високий рівень педагогічної культури батьків.

Серед найрозповсюдженіших ефективних форм роботи, на наш погляд, є тренінги, вебквести, ведення блогів і сайтів. Перехід закладів освіти з очної на дистанційну форму навчання підвищує роль використання інтернет-ресурсів у роботі з батьками. Їхня роль та значення розкриваються у поданій статті.

Ключові слова: педагогіка партнерства; тренінг; вебквест; блог; сайт; Концепція «Нової української школи»; початкова школа; учні

S *Semenii Natalia. A high level of pedagogical culture of parents as a condition of successful partnership between teachers and parents.*

According to the Concept of «The New Ukrainian school» both parents and teachers faced with new tasks – effective partnership appeared for the sake of development of individual personality, able to expose the own potential and influence on changes, which occur in society. The high level of pedagogical culture of parents is important for achieving successful partnerships.

In our opinion, the most common effective forms of work are trainings, webquests, blogging and websites. The transition of educational institutions from full-time study to distance one increases the role of using Internet resources in work with parents. Their role and meaning are revealed in the given article.

Key words: pedagogy of partnership; training; webquest; blog; website; Conception of «The New Ukrainian school»; initial school; pupils

Семеній Наталія Олегівна, кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри початкової освіти, Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Україна

Semenii Natalia, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Primary Education, Pedagogical Institute of Borys Hrinchenko University of Kyiv, Ukraine

E-mail: n.semenii@kubg.edu.ua

Актуальність проблеми. Більше року учні початкової школи лавірують між очною та дистанційною формою навчання, що значно ускладнює освітній процес. У цьому контексті основна відповідальність покладається не лише на вчителів, а й на батьків, які мають забезпечити умови для успішного сприйняття та розуміння матеріалу.

Важливою умовою ефективного партнерства між учителями та батьками є підвищення педагогічної культури батьків, розвиток їхнього батьківського потенціалу, визначення дієвих форм педагогічної взаємодії між учителями та батьками.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Зацікавленість та різноманітність наукової думки щодо проблеми педагогічної культури спостерігається в країнах Західної Європи та США. Найактивніше у розробленні цієї тематики проявили себе такі науковці: Б. Шугермен (Велика Британія), Х. Блек, Дж. Картер, П. Кінг, Б. Додж, Б. Кауфман (США) та ін. Серед вітчизняних науковців проблемою формування педагогічної культури батьків займаються: Т. Алексєєнко, І. Деснова, В. Постовий, О. Хромова, Т. Цуркан та ін.

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми. Здебільшого педагогічна взаємодія з батьками

реалізується за допомогою традиційних форм навчання, однак сучасні реалії вимагають інших форм для залучення батьків до педагогічного партнерства та загальної просвіти батьків. Такими формами є інтерактивні тренінги та використання ІКТ.

Метою статті є визначення значущості високого рівня педагогічної культури батьків як однієї із ефективних умов успішного партнерства між учителями та батьками; розкриття основних форм роботи з батьками, які допоможуть розкрити батьківський потенціал і підвищать рівень їхньої педагогічної культури.

Викладення основного матеріалу. Розглядаючи поняття «педагогічна культура», неможливо не розкрити іншу, не менш важливу, дефініцію – «культура». Вона включає в себе педагогічну культуру та являє собою нормативні вимоги, пропоновані до будь-якого конкретного виду діяльності людини.

У свою чергу, педагогічна культура являє собою вимоги, пропоновані до діяльності з навчання і виховання, і виступає інтегративною характеристикою педагогічного процесу в єдності з об'єктом, суб'єктом, змістом, механізмом, системою і цілями. Педагогічна культура є частиною загальної культури як суспільства в цілому, так і кожної окремої людини [2, с. 5].

Отже, з одного боку, педагогічна культура – це особлива підсистема, особливий вид культури, з іншого – вона як елемент присутній у кожному з видів культури.

Родина впливає на всебічний розвиток дитини, визначаючи, виробляючи і закріплюючи в її свідомості поведінкові моделі, застосовані до будь-якої сфери життєдіяльності. Сформована у родині з авторитарною педагогічною культурою дитина, швидше за все понесе її далі й буде реалізовувати не тільки у вихованні власних дітей, але й у всіх сферах своєї життєдіяльності. У більшості випадків загальна демократична або авторитарна орієнтація особистості закладається типом педагогічної культури сім'ї, у якій ця особа сформувалася. В умовах, коли значна частина населення не володіє елементарними педагогічними знаннями, родина ще довго буде залишатися цитаделлю авторитарного виховання.

Це говорить про необхідність широкої пропаганди педагогічних знань усіма наявними засобами. Формою такої пропаганди може бути створення в засобах масової інформації (як на державному, так і на місцевому рівні) серії розважально-освітніх передач, які в ігровій формі несуть різноманітну інформацію, спрямовану на підвищення педагогічної культури сім'ї. На муніципальному рівні, з максимальним ступенем урахування регіональної специфіки, доцільно розробити, апробувати і ввести систему педагогічної освіти батьків силами школи. Така система повинна бути синхронізована зі стадією підготовки дошкільників до вступу в школу і розглядатися як її важливий складник.

Адміністрація та педагогічний колектив школи мають ініціювати, поглиблювати та розширювати варіанти співпраці

з батьками своїх вихованців. Відповідно до Концепції «Нової української школи» педагогічне партнерство між батьками та вчителями необхідно спрямовувати на створення освітньо-професійної траєкторії учня.

Зазначена концепція покладає на школу обов'язки у розширенні обізнаності батьків щодо вікових особливостей розвитку дитини, ефективних способів виховання лідерських, комунікативних, організаторських якостей, розвитку індивідуальних особливостей учнів тощо.

Автономія закладів освіти посилює відповідальність кожної школи перед соціумом за якість освіти. Батьки будуть вибирати заклад за його якісними показниками, тому для того, щоб бути на лідерських позиціях, посилиться конкуренція між школами, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню ефективності всього освітнього процесу [3].

Відповідно до Концепції «Нової української школи» сучасні батьки мають змогу здобувати значну кількість корисної інформації щодо організації освітнього процесу, правової та психологічної підтримки.

Так, у буклеті «Путівник школою» [5] розкриваються правові аспекти, про які мають знати батьки, та подається алгоритм дій у різних ситуаціях, що можуть виникнути у дитини в освітньому середовищі. Сучасні, назрілі проблеми розкриваються різними фахівцями, завдання батьків – правильно реагувати на можливі труднощі.

Залучення батьків до обговорень, створення Viber спільнот допомагають ефективно та індивідуально комунікувати з учителями задля спільної мети – створення успішного середовища та сприятливих можливостей для кожного учня.

Для того, щоб визначити основні форми роботи, які використовує вчитель початкової школи у своїй діяльності, було проведено опитування учителів 1–4-х класів та визначено, що найпоширенішими серед них є: батьківські збори, бесіди, семінари, майстер-класи. Однак, на погляд учителів, вони недостатньо розкривають педагогічні можливості батьків.

Проблема сучасних батьків – відсутність правильної та корисної інформації. У мережі «Інтернет» є досталь джерел, але відсутність розуміння їхньої правдивості та обґрунтованості призводить до неусвідомленого розв'язання батьками проблем, що виникають. Тому педагогічна просвіта батьків якнайкраще допоможе скоординувати діяльність батьків, підвищити рівень їхньої обізнаності та педагогічної культури.

Дієвим інструментом, на наш погляд, є створення вчителями-класоводами відеозвернень зі сучасною просвітницькою інформацією для батьків. Кожен учитель знає проблеми свого класу, яким він опікується. Тому варто проводити з батьками відеолекторії, відеопрактики, які допоможуть їм краще зрозуміти психолого-педагогічні особливості сучасного освітнього процесу та сприятимуть ефективному вихованню підростаючого покоління.

Також ефективною формою педагогічної взаємодії з батьками є тренінги. Вони мають замінити стандартні бесіди з батьками, адже під час очної взаємодії батьки хочуть набувати практичних навичок, а не сприймати загальні поради. Під час застосування різних вправ на тренінгах батьки зможуть розкрити батьківський потенціал та навчитися ефективно комунікувати зі своїми дітьми.

Темами тренінгів можуть бути:

1. «Адаптація першокласників до освітнього середовища».

Мета: стимулювати батьків до процесу взаємодопомоги дитині під час адаптації до навчання та нового освітнього середовища; розкрити психологічні процеси переходу дитини з дошкільної установи до початкової школи тощо.

2. Тренінг «Моральне виховання учнів у сучасних реаліях».

Мета: надати батькам навички впливу на дітей шляхом переконань; розкрити роль і значення високого рівня моральних цінностей для подальшого становлення успішної особистості тощо.

3. Тренінг «У чому моя відповідальність?».

Мета: формувати відповідальне ставлення батьків до розвитку фізичного та психічного здоров'я дітей; розкрити основні правові аспекти відповідальності батьків тощо.

4. Тренінг «Лайфаки створення позитивного мікроклімату в сім'ї».

Мета: розкрити стилі неправильного виховання та визначити їхній вплив на дитину; сформувати навички створення гармонійного середовища для дитини вдома; навчити ефективній взаємодії з дитиною під час спілкування та ігрової діяльності тощо.

5. Тренінг «Ролі учасників освітнього процесу відповідно до Концепції НУШ».

Мета: ознайомити батьків із вимогами нового Державного стандарту початкової школи, Концепцією «Нової української школи»; залучити батьків до освітнього процесу; розкрити функції основних ролей в освітньому процесі – «вчитель», «учень», «батьки» та ін. [4; 7].

Наведені та інші теми тренінгів допоможуть підвищити рівень педагогічної культури батьків, розкриваючи їхній батьківський потенціал. Така форма роботи допоможе батькам усвідомити та змінити своє ставлення до тих проблем, які у них можуть виникати з дітьми. Вправлення у навичках ефективної комунікації з дітьми мають особливо важливе значення для батьків учнів 1–2-х класів, адже вони тільки починають усвідомлювати зміну ролі з вихованця дошкільного закладу на роль учня закладу освіти.

Оскільки сучасні карантинні реалії не дають можливості проводити більшість заходів, спрямованих на просвіту батьків, то варто використовувати сучасні інформаційні інструменти для залучення батьків до ефективної комунікації з учителями.

Сучасною та новітньою формою роботи з батьками у зазначеному контексті є вебквести.

Науковець Е. Холат розглядає вебквест як модель навчання суб'єктів освітнього процесу, засобом якої служать ресурси мережі «Інтернет» [9].

Сутність технології полягає в тому, що вчитель у мережі «Інтернет» створює декілька проблемних завдань і за допомогою інтернет-ресурсів батьки мають їх виконати, навчаючи при цьому нових навичок.

Відповідно до типів завдань вебквести бувають (за Б. Додж): журналістські, конструкторські, творчі, переконливі, аналітичні, оцінні, наукові, самопізнавальні, розв'язання спірних проблем, загадки [8].

Завданнями можуть бути: перегляд відеоматеріалів, презентацій у PowerPoint чи Prezi, читання книг, оповідань, притч, розв'язання проблемних ситуацій виховання, проходження тестів, заповнення анкет тощо. Вони допоможуть розкрити потенціал батьків, а форма подання сприятиме залученню їх до цікавих видів діяльності.

Така технологія допомагає стимулювати інтерес батьків до вивчення сучасних змін в освітній сфері, збагачувати виховний потенціал впливу на дітей і підвищувати педагогічну культуру, надає впевненості у власних батьківських виховних впливах тощо.

Темами вебквестів можуть бути:

1. «Кроки до щасливої родини».

Мета: розкрити батьківський потенціал, надати варіанти взаємодії з дітьми, розкрити методи впливу на психологічні особливості дітей різних темпераментів.

2. «Можливі труднощі у вихованні».

Мета: надати відомості щодо варіантів корекції різної поведінки дітей у побутових і навчальних ситуаціях, розкрити важливість психологічної підтримки для кожної дитини.

3. «Казка як засіб впливу на дитину».

Мета: надати батькам навичок ефективного впливу на дітей під час читання, розігрування та обговорення змісту казок.

4. «Вихідний день родини».

Мета: розкрити батькам потенціал дозвілєвої діяльності сім'ї; навчити використовувати зміст ігор як ефективний метод корекції поведінки дітей і підвищення емоційного контакту з ними.

5. «Сімейне коло».

Мета: навчити батьків уникати конфліктних ситуацій із дітьми та визначити ефективні шляхи їхнього розв'язання; надати знання про різні арт-терапевтичні методи корекції поведінки дітей [6, с. 57].

Застосування технології вебквестів підвищить рівень педагогічної культури батьків; сприятиме мотиваційній готовності до самовдосконалення; розкриє шляхи розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у родині; підвищить виховний потенціал сім'ї; розширить уявлення батьків про сучасні досягнення педагогічної науки у вихованні дітей тощо [1; 10].

Наступною, не менш цікавою, формою залучення батьків до співпраці є створення блогу чи сайту з опитувальника-

ми, корисною інформацією, методичними матеріалами з предметів, розкриттям сучасних тем виховання підростаючого покоління.

Блоги можна створювати на таких платформах, як: Wix, WordPress, Drupal, Pyro, SilverStripe, Textpattern, Serendipity, Jekyll, Subrion.

Серед конструкторів сайтів найпопулярнішими є: Weblum, Tilda, Wix, uCoz, Flexbe, Nethouse, Site 123, Mozello.

Змістове наповнення блогу та сайту мають відповідати проблемам класу. Учителі мають наповнювати ці ресурси задля ефективної співпраці з батьками свого класу. На сайті варто зробити рубрику «Питання – відповідь», у якій батьки можуть анонімно надсилати запитання та отримувати на них відповіді, що будуть стосуватися як навчального, так і виховного процесу. Також потрібно висвітлювати основні новини шкільного життя та методичні рекомендації батькам щодо пояснення матеріалу, який вивчають діти, розкрити проектну діяльність і подати варіанти їхньої реалізації. Не менш важливою рубрикою має бути розв'язання конфліктів у родині. При цьому можна розглядати як конфлікти у подружжі (з розумінням того, що це впливає на дитину), так і між дітьми та батьками. Тем може бути безліч, як і рубрик. Головне – це бажання вчителя та зацікавленість батьків.

У блозі можна створити ті самі рубрики, що й на сайті, окрім цього, вагомою різницею між цими ресурсами є те, що у блозі робляться постійні записи, розміщуються зображення чи мультимедіа, відеоуроки для того, щоб батьки краще були обізнані з тем уроків і могли допомогти учням виконати складні завдання, поставлені вчителем. Батьки мають розуміти, що для учнів початкової школи важливим є навчитися вмінню вчитися та досягати перемог як самостійно, так і з підтримкою батьків. Такі ресурси допоможуть батькам у зручний для них час підвищувати свою педагогічну культуру та загальну обізнаність в освітній сфері.

Висновки дослідження. Трансформації, які відбуваються у нинішньому суспільстві, вимагають активного залучення батьків до освітнього процесу. Вимушений перехід до дистанційного навчання, відсутність мотивації учнів до здобуття нових знань, умінь, формування компетентностей вимагають значного батьківського впливу на особистість дитини. Залучення батьків до педагогічного партнерства між учителями та батьками завдяки представленим формам роботи допоможе розширити батьківський потенціал, активізувати їхній виховний вплив, підвищити педагогічну культуру тощо.

Перспективи подальших наукових розвідок. Вагому роль у підвищенні педагогічної культури сім'ї і через неї

всього суспільства здатна відіграти сімейна педагогіка. Підготовка школярів до майбутнього сімейного життя повинна включати ознайомлення їх з цією наукою. Саме це може бути перспективою подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Вахняк Н. Технологія веб-квест у формуванні культури батьківства молодих сімей. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (170). С. 165–170.
2. Деснова І. Формування педагогічної культури батьків дітей раннього віку в умовах дошкільного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Одеса, 2011. 20 с.
3. Концепція Нової української школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 01.11.2021).
4. Кочерга О. Підготовка студентів до роботи з батьками як важлива складова професійної підготовки вчителя початкової школи в умовах модернізаційних змін. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 262–268.
5. Путівник школою. 2021. URL: <https://schoolguide.nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/09/buklet.pdf> (дата звернення: 02.11.2021).
6. Програма формування педагогічної культури батьків / В. Г. Постовий, О. Л. Хромова, Т. Ф. Алексієнко та ін.; Держ. центр соц. служб для молоді; Держ. ком. у справах сім'ї та молоді; Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2003. 107 с.
7. Цуржман Т. Педагогічна культура батьків (відкриті батьківські студії) : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. Г. Іванчук ; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці : Рута, 2020. 189 с.
8. Dodge B. A Rubric for Evaluating WebQuests. 2001. URL: <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html> (дата звернення: 15.10.2021).
9. Halat E. A Good Teaching Technique: WebQuests. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 2008. Vol. 81. Issue 3. P. 109–112 (дата звернення: 27.09.2021).
10. March T. The Learning Power of WebQuests. *Educational Leadership. New Needs, New Curriculum*. 2004. Vol. 61, number 4. P. 42–47.

References

1. Vakhniak, N. (2019). *Tekhnolohiia veb-kvest u formuvanni kultury batkivstva molodykh simej* [Web-quest technology in the formation of parenting culture of young families]. *Molod i rynok [Youth and the market]*, 3 (170), 165-170 [in Ukrainian].
2. Desnova, I. (2011). *Formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv ditei rannoho viku v umovakh doshkiinoho navchalnoho zakladu* [Formation of pedagogical culture of parents of young children in the conditions of preschool educational institution]. (Extended abstract of PhD diss). Odessa [in Ukrainian].
3. *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of the New Ukrainian School]*. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian].
4. Kocherha, O. (2011). *Pidhotovka studentiv do roboty z batkamy yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly v umovakh modernizatsiinykh zmin* [Preparing students to work with parents as an important component of professional training of primary school teachers in the context of modernization changes]. *Pedahohichniy dyskurs [Pedagogical discourse]*, 10, 262-268 [in Ukrainian].
5. *Putivnyk shkoloiu [School guide]*. (2021). Retrieved from <https://schoolguide.nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/09/buklet.pdf> [in Ukrainian].
6. Postoviy, V. H., Khromova, O. L., ... & Aliksieienko, T. F. (2003). *Prohrama formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv [The program of formation of pedagogical culture of parents]*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Tsurkman, T. (2020). *Pedahohichna kultura batkiv (vidkryti batkivski studii) [Pedagogical culture of parents (open parent studios)]: navch.-metod. posib.* Chernivtsi: Ruta [in Ukrainian].
8. Dodge, B. A. (2001). *Rubric for Evaluating WebQuests*. Retrieved from <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>.
9. Halat, E. (2008). *A Good Teaching Technique: WebQuests*. *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81, 3, 109-112.
10. March, T. (2004). *The Learning Power of WebQuests*. *Educational Leadership. New Needs, New Curriculum*, 61, 4, 42-47.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 10.11.2021



ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

A Метою статті є розгляд актуальної проблеми визначення основних напрямів розвитку вітчизняної інклюзивної музичної освіти. Завдяки методам теоретичного аналізу, а також компаративного аналізу, синтезу, діалектичного методу та узагальнення здійснюється комплексне дослідження різних підходів до з'ясування сутності понять «інклюзія», «інклюзивна освіта» та «інклюзивна музична освіта». У ході теоретичного аналізу основ інклюзивної освіти доводиться, що інклюзивна форма навчання є засобом розвитку освітньої системи, мета якого – реалізація права кожної людини отримувати якісну освіту відповідно до її пізнавальних можливостей, стану здоров'я та індивідуальних освітніх потреб. Визначається, що вирішення питання інклюзії для осіб з особливими освітніми потребами є однією з нагальних проблем української мистецької освіти. Виділяються особливості впровадження інклюзивної освіти у закладах музичної освіти України, а також окреслюється коло проблемних питань щодо інклюзії у мистецькій освіті та пропонуються шляхи розв'язування нагальних проблем у цій сфері. Робиться загальний висновок, що для успішного розвитку української інклюзивної музичної освіти необхідно вжити заходів, спрямованих на правову, дидактичну та методичну підтримку освітнього процесу у закладах музичної освіти. Обґрунтовується, що до основних умов розвитку інклюзивного навчання відносяться: фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; перепідготовка та підвищення кваліфікації працюючих учителів із метою набуття ними навичок роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби; застосування інтерактивних та інноваційних методів навчання в процесі організації інклюзивного освітнього процесу; адаптацію навчальних програм до потреб дітей з особливими освітніми потребами; створення команд супроводу та індивідуальних програм розвитку для роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби; застосування (адаптація) передового зарубіжного досвіду з питань впровадження інклюзивної освіти у сфері мистецької підготовки.

Ключові слова: інклюзія; інклюзивна музична освіта; особи з особливими освітніми потребами; музичне навчання; напрями розвитку

S *Lopatina Maria. The main directions of inclusive music education development in Ukraine.*

The purpose of this article is to consider the current problem of determining the main directions of domestic inclusive music education development. It is conducted a comprehensive study of different approaches to clarify the essence of the concepts of «inclusion», «inclusive education» and «inclusive music education» due to the methods of theoretical analysis, comparative analysis, synthesis, dialectical method and generalization. The theoretical analysis of the basics of inclusive education proved that inclusive education is a means of educational system developing, which purpose is to realize the right to receive quality education according to cognitive abilities, health and individual educational needs of a person. It is determined that solving the issue of inclusion for people with special educational needs is one of the urgent problems for Ukrainian art education. The peculiarities of the introduction of inclusive education in music education institutions of Ukraine are highlighted, as well as the range of problematic issues related to inclusion in art education is outlined and ways to solve urgent problems in this area are suggested. The general conclusion is that for the successful development of Ukrainian inclusive music education, it is necessary to take measures aimed at legal, didactic and methodological support of the educational process in music educational institutions. It is substantiated that the main conditions for developing inclusive education include the following: professional training of future music teachers for professional activities in an inclusive education; retraining and advanced training of working teachers to acquire skills in work with children with special educational needs; application of interactive and innovative teaching methods in the process of organizing an inclusive educational process; adaptation of educational programs to the needs of children with special educational needs; creation of support teams and individual development programs to work with children with special educational needs; application (adaptation) of foreign best practices in the implementation of inclusive education in the field of art training.

Key words: inclusion; inclusive music education; people with special educational needs; music education; directions of development

Лопатіна Марія Юріївна, аспірантка факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

Lopatina Maria, Graduate student of the Faculty of Arts named after Anatoly Avdievsky, The National Pedagogical Dragomanov University

E-mail: 2633516@gmail.com

Вступ. У Законі України «Про освіту» визначено, що інклюзивне навчання – це «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [14].

Отже, кожна людина має можливості для реалізації своїх освітніх інтересів та розвитку здібностей, у тому числі мистецького спрямування. Проте в Україні довгий час особи з особливими освітніми потребами (ООП) не сприймалися як потенційні здобувачі музичної освіти. Тож для таких осіб чи не єдиним можливим варіантом здобуття музичної освіти були спеціалізовані школи для людей із окремими вадами розвитку.

У той час, коли весь цивілізований світ декілька десятиліть успішно впроваджує в освіту засоби інклюзії, спрямовані на задоволення потреб людей із певними обмеженнями здоров'я, в Україні інклюзивна освіта лише починає розвиватися. Сьогодні ідея інклюзії перетворилась на основоположну категорію дидактики, поєднуючи поняття комплексності й предметності [5, с. 43].

Ця ідея ґрунтується на ранній концепції «нормалізації», що наголошує на необхідності забезпечення таких умов життя і побуту людей з ООП, які максимально наближені до умов суспільства, в якому вони живуть [8, с. 7].

Наразі Україна прагне інтеграції в європейський освітній простір, де інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти дітьми з ООП. Як свідчить статистика, кількість дітей з ООП в Україні щорічно збільшується, відтак упровадження інклюзивної освіти є надзвичайно актуальним [12, с. 24].

Тому держава чітко визначила як пріоритетний курс на розвиток інклюзивного навчання, що дає рівні можливості на отримання якісної освіти для осіб з різними видами відхилень у здоров'ї. У цьому контексті значно зростає гуманістична роль музичної освіти і музичного мистецтва як засобів гармонізації внутрішнього світу особи з ООП та її адаптації до умов життя в суспільстві, що потребує глибокого теоретико-аналітичного осмислення.

Метою нашої статті є висвітлення результатів теоретичного дослідження напрямів розвитку вітчизняної інклюзивної музичної освіти.

Для досягнення мети дослідження нами застосовані наступні **методи дослідження**: теоретичного аналізу для вивчення законодавчих і нормативно-правових актів, наукових публікацій з означеної проблеми та уточнення ви-

значення базових понять дослідження; компаративного аналізу для порівняння підходів до організації інклюзивної освіти з точки зору зарубіжних і вітчизняних учених; синтезу та діалектичного методу для виокремлення основних напрямів розвитку інклюзивної музичної освіти, форм і методів реалізації ідеї інклюзії в мистецькій освіті; узагальнення для виявлення особливостей упровадження та реалізації принципів національної інклюзивної музичної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Ще від початку 90-х років ХХ ст. вітчизняні та зарубіжні науковці почали шукати методи запровадження і шляхи розвитку інклюзивної освіти. Різні аспекти цієї проблематики активно досліджували Л. Андрушко, В. Бондар, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, М. Малофєєв, Ю. Мельник, М. Порошенко, О. Таранченко та ін. Специфіку вітчизняної інклюзивної музичної освіти вивчали Т. Богяну, М. Бриль, О. Ляшенко, Н. Овчаренко, А. Поліхроніди, Є. Проворова та ін.

Разом із тим залишається недостатньо науково розробленою проблема визначення шляхів і напрямів розвитку інклюзивної музичної освіти в українській педагогічній та мистецькій теорії.

Викладення основного матеріалу. Гуманізація суспільних відносин, що торкнулась усіх сфер життя сучасної людини, якісно позначилась і на системі освіти, в якій потреби та інтереси кожної особистості з усіма її особливостями стали головними орієнтирами в організації навчання. Завдяки впровадженню інклюзивної освіти багато з тих, хто раніше був обмежений у своїх можливостях отримувати різні освітні послуги, став повноцінним учасником освітнього процесу та зміг навчатися як у закладі загальної середньої освіти, так і в закладах позашкільної та мистецької освіти.

Вважається, що офіційно термін «інклюзивна освіта» був зафіксований Саламанською декларацією про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами [15], відповідно до якої кожна дитина, що володіє унікальними особливостями, інтересами, здібностями та навчальними потребами, має право на освіту і повинна мати можливість отримувати й підтримувати прийнятний рівень знань. Це, в свою чергу, потребує розбудови такої системи освіти та розроблення відповідних навчальних програм, які б ураховували широке розмаїття цих особливостей і потреб [11].

Аналіз основних положень ключових міжнародних документів, а також освітніх законів і нормативно-правових актів України дозволяє стверджувати, що інклюзивна освіта – це освіта, яка надає кожній людині з будь-якими наявними фізичними, інтелектуальними, соціальними, психологічними або іншими особливостями можливість бути включеним до загального процесу навчання та виховання, розвитку і соціалізації, що дозволяє цій особистості в подальшому стати рівноправним членом суспільства, а також знижує ризики її сегрегації та ізоляції [4; 5; 11].

Це також «релевантна й найрентабельніша стратегія спільного навчання всіх дітей, що дозволяє вирівнювати від самого початку різні стартові умови одержання освіти кожною дитиною» [7, с. 153].

Найузагальненішим визначенням цього поняття можна вважати один із висновків А. Колупаєвої, яка зазначає, що інклюзивна освіта «являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, виступає одним із основних інститутів соціальної інтеграції» [5, с. 65].

Вчені акцентують увагу на тому, що інклюзивна освіта як освітня система, що базується на визнанні рівноправності та врахуванні розмаїтості учнів, шляхом упровадження інклюзивного навчання на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях, у всіх освітніх ланках різним дітям без обмежень і винятків [9; 10].

Головним філософським положенням інклюзивної освіти є принцип включення, за яким дитина зі специфічними потребами, реалізує своє право на освіту в середовищі повноцінного навчального колективу, позитивний вплив якого сприяє, з одного боку, повноцінному набуттю знань, умінь і навичок, з іншого – допомагає соціалізації та «згладжуванню» комплексів і симптомів відокремленості, неповноцінності та відірваності від життєвого середовища [2, с. 22].

Отже, можемо зробити загальний висновок, що інклюзивне навчання – це сучасна, гнучка й індивідуалізована система навчання дітей, у тому числі тих, що мають ООП, в одному класі чи групі в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання.

У контексті нашого дослідження цікавим є компаративний аналіз зарубіжного і «пострадянського» досвіду впровадження інклюзивного навчання. Так, за висновками Ю. Мельника [7], західна педагогіка виходить переважно із системно модифікаційної рефлексії інклюзивного навчання.

Такі зарубіжні вчені, як М. Петерсон, С. Петерс, Т. Лореман, Т. Сміт і Ф. Армстронг представляють інклюзивне навчання в руслі комбінаторної комплементарності і взаємовпливу персоніфікованого, середовищного, гносеологічного й експресивного включення нетипової дитини в загальну з однолітками академічну і соціальну актив-

ність. На думку зазначених дослідників, для максимального можливого розкриття закладеного в кожній дитині іманентного потенціалу до навчання і соціалізації необхідно повне дотримання принципу мультирівневої модифікації всіх ключових диспозицій, які безпосередньо або опосередковано впливають на зміст інклюзивної освіти, що дозволяє всім дітям демонструвати релевантний для них рівень успішності в класі. Відповідно вчені «пострадянського» простору, зокрема російські та українські, комплексні зміни в навчальному процесі переважно розглядають через призму культурально-персоніфікованого трактування детермінант інклюзивного навчання з акцентом на розгалуженому аксіологічному базисі становлення демократизації в шкільній спільноті [7, с. 153-154].

Надзвичайно важливим аспектом упровадження інклюзивного навчання в Україні є інклюзія в системі мистецької освіти як елемента спеціалізованої освіти. Мистецька, у тому числі музична освіта спрямована на отримання навичок у відповідній «...сфері професійної діяльності під час навчання у неперервному інтегрованому освітньому процесі на кількох або всіх рівнях освіти та потребує раннього виявлення і розвитку індивідуальних здібностей» [14]. Через здобуття мистецької освіти людина здатна набути комплекс професійних, виконавських компетентностей та отримати засоби для професійної художньо-творчої самореалізації особи разом із певною кваліфікацією в різних видах мистецтв. Відтак, головною задачею сучасної музичної освіти стає надання будь-якій людині змоги для навчання і досконалого творчого розвитку за наявності відповідних здібностей і бажання. Звідси слідує, що актуальність інклюзивної мистецької освіти та пошук методів компетентнісного музичного навчання є очевидними.

Інклюзивна музична освіта має на меті рівний доступ усіх дітей до освітнього процесу, забезпечення ефективного навчання дітей з особливостями розвитку в закладі мистецької освіти. Оскільки мистецька освіта є професійно орієнтованою, засоби інклюзії певним чином визначають можливості дитини у процесі подальшої самореалізації як професійного митця.

Отже, головною метою інклюзивної музичної освіти можна вважати якісні зміни в особистісному розвитку дітей, тому завданням для закладів освіти й освітньої системи загалом має бути організація таких форм і методів навчання, які були б «підлаштовані» під індивідуальні потреби всіх учнів – як із порушеннями розвитку, так і без них [1].

У Законі України «Про освіту» вказано, що особа з ООП – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту. До переліку осіб включають: дітей з інвалідністю; переселенців, дітей-біженців; дітей, які потребують додаткового і тимчасового захисту; осіб, що здо-

бувають спеціалізовану освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів [14].

У закладах музичної освіти переважно навчаються діти з порушенням опорно-рухового апарату, з порушеннями мовлення, з розладом нервової системи, затримкою психічного розвитку діти з багатодітних сімей і родин переселенців.

За нормативно-методичними документами у сучасних умовах мистецька школа покликана виконувати багато й основних, і додаткових функцій, у тому числі надавати освітні послуги для осіб з ООП. Міністерство освіти і науки України разом із Міністерством культури України продовжують роботу над розробленням механізмів організації інклюзивного мистецького навчання, одним із яких виступає концепція мистецької освіти в початковій школі.

Проте наряду з позитивними тенденціями у цьому процесі спостерігаються й певні проблеми, які торкаються комплексу методичних, кадрових, психологічних, організаційних і матеріально-технічних питань упровадження інклюзивного навчання в мистецьких школах.

Враховуючи висновки Н. Овчаренко та Т. Богяну [9] відносно визначення поняття «інклюзивна музична освіта», можемо детермінувати це поняття як результат засвоєння систематизованих музичних знань, умінь і навичок шляхом отримання особами з ООП відповідних освітніх послуг, гарантованих державою. Вказані вчені доводять, що інклюзивну музичну освіту вирізняють специфічні риси, що пов'язані з наявністю значної кількості груп осіб, які потребують освітньої інклюзії, а саме те, що: за станом здоров'я не можуть відвідувати заклад освіти; проживають у селах і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб); проживають у зоні збройного конфлікту, на тимчасово окупованій території України або в населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють або здійснюють не в повному обсязі свої повноваження; знаходяться в надзвичайних ситуаціях природного або техногенного характеру; мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу; є іноземцями або особами без громадянства [9; 10].

Як показує низка досліджень, здобувачами мистецької освіти в Україні стають головним чином особи, які мають порушення зору, слуху чи опорно-рухового апарату, рідше – хвороби нервової системи, інтелектуальні порушення, складні порушення мовлення та інші порушення розвитку [1; 8; 12]. Сучасні науковці переконані, що для забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні сучасні музичні навчальні заклади повинні адаптувати навчальні програми й плани, методи і форми навчання, використовуючи наявні ресурси та різні стилі навчання дітей з ООП [10; 13].

Враховуючи, що більшість з «особливих учнів» потребує індивідуального підходу та особистісно зорієнтованих

методик, нині надто гостро постало питання про підготовку і перепідготовку педагогічних кадрів мистецьких шкіл для роботи з вказаними дітьми в закладах фахової передвищої та вищої освіти.

Розвиток вітчизняної інклюзивної музичної освіти, крім відповідної підготовки педагогічних кадрів, потребує вирішення й інших очевидних перепон. Зокрема, до основних проблем упровадження інклюзії в музичну освіту належать: недостатній ступінь розвитку нормативно-правової бази; неналежне додаткове фінансування інклюзивних закладів; архітектурна непристосованість споруд; академічна переважаність навчальних програм, які важко адаптувати до освітніх потреб зазначеної категорії дітей; низький рівень методичного забезпечення, негативне ставлення частини батьків здорових дітей до інклюзивного навчання [12].

Парадоксальною для вітчизняної мистецької освіти залишається ситуація, коли за наявності законодавчо закріплених прав дітей з особливими потребами на розвиток, здобуття освіти та соціальну інтеграцію відчувається брак практичних механізмів їхньої реалізації. Нині українські заклади мистецької освіти практично не готують фахівців для роботи з навчання осіб з ООП: не існує спеціально розроблених навчальних курсів та окремих навчальних програм із викладання спеціальної (корекційної) педагогіки як багатогалузевої науки, що вивчає психофізіологічні особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями та займається в тому числі проблемами їхнього навчання (професійною підготовкою за доступною мистецькою спеціальністю) та вихованням, соціокультурною інтеграцією та адаптацією. Також конче необхідно в українських вишах готувати студентів до опанування такими компетентностями, аби випускник, що отримує кваліфікацію вчителя мистецької школи, володів основами методик щодо організації роботи з учнями, які належить до осіб з ООП [13].

Вказані вище проблеми потрібно вирішувати за рахунок системних заходів Міністерства культури України та Державного науково-методичного центру змісту культурно-мистецької освіти. Такі заходи мають включати: розроблення та реалізацію концепції інклюзивної мистецької освіти, розроблення та затвердження адаптованих навчальних програм для загальношкільного та професійного рівня початкової мистецької освіти, розроблення окремих навчальних видань, посібників зі спеціальної мистецької педагогіки та психології, організацію систематичних курсів із підвищення кваліфікації для викладачів, окремих заходів з обміну досвідом, стажувань у закордонних закладах, що працюють за інклюзивними методиками, широке розповсюдження педагогічного досвіду вчителів-інноваторів та «провідників» інклюзії в мистецькій освіті тощо [9].

Отже, сучасна мистецька школа має бути осередком інтегрованого навчання, в якому відбувається соціальне включення, підготовка до майбутнього самостійного життя людей з особливими потребами в суспільстві, а це означає їхню активну інтеграцію в культурне, соціальне, трудове життя разом із здоровими людьми. Тобто, одним із головних напрямів розвитку інклюзивної мистецької освіти стає впровадження соціальних принципів спеціальної педагогіки, що, зокрема, передбачає дотримання позитивного ставлення до особистості дитини з ООП, а також створення умов для її соціалізації та інтеграції в соціум.

Як справедливо зазначає О. Ляшенко, мистецька школа за допомогою кваліфікованих спеціалістів повинна також виконувати реабілітаційні завдання для дітей з порушеннями розвитку та поведінки, широко застосовуючи спеціальні види допомоги, передусім: арт-терапію, музикотерапію (музичну, вокальну), танцювальну терапію, фольклоротерапію, лялькотерапію, казкотерапію тощо. Мета цих видів допомоги – гармонізація розвитку особистості через самовираження та самопізнання, адже заняття мистецтвом сприяють сенсорному розвитку, диференціації сприймання, повільної уваги та мовлення в дітей [6]. Навчання дітей з ООП в закладах музичної освіти з використанням арт- та музикотерапії – це також один із напрямів подальшого розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні.

Для успішного розвитку цієї ланки інклюзивної музичної освіти вчителі музичного мистецтва повинні орієнтуватися в існуючих методах музикотерапії, які, на думку К. Швабе, яку наводить у своєму дисертаційному дослідженні А. Поліхроніди [11], можна поділити на дві групи: методи активної музичної терапії (інструментальна імпровізація, терапія співом, рухова імпровізація під музику, танцювальна терапія) та методи рецептивної музичної терапії (використання музичної комунікації у формі репродуктивно-рецептивних дій). Методи активної музичної терапії засновані на активному переживанні емоційно-образного змісту музичного твору (його усвідомленні, усній або письмовій вербалізації, що передбачає малювання вражень, рухи під музику). Окрім активного прослуховування, активна музична комунікація включає виконавську й творчу музичну діяльність (спів, гру на музичних інструментах, музично ритмічні рухи). Рецептивна музикотерапія поділяється на комунікативну (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку контактів взаєморозуміння й довіри), реактивну (спрямовану на досягнення катарсису) та регулятивну (яка сприяє зниженню нервово-психічного напруження) [11, с. 89].

Специфічною рисою інклюзивної мистецької освіти, яку також можна вважати одним із напрямів розвитку інклюзії при навчанні музики, є широке використання в освітньому процесі української вокальної та інструментальної

музики, зокрема фольклорних надбав як навчального матеріалу. Так, наприклад, вивчення української народної пісні з її багатожанровістю, надзвичайною красою і мелодійністю сприяє формуванню у дітей з ООП загальної та музичної культури, світоглядних і гуманістичних поглядів, естетичного смаку. Крім того, навчання дітей з ООП грі на українських народних музичних інструментах, особливо у процесі колективного музикування, дає можливість відчувати єднання з традиціями свого народу, позитивність спільного музичного виконання [9; 10].

Як свідчать дослідження останніх років, важливим напрямом розвитку інклюзивної мистецької освіти виступає створення команди супроводу в закладах музичної освіти, де організовано інклюзивне навчання. При цьому суттєвою підтримкою такої системи виступає належне кадрове забезпечення мистецьких шкіл корекційними педагогами – логопедами, дефектологами, реабілітологами, які здебільшого працюють у закладах загальної середньої освіти та спеціалізованих закладах освіти. У закладах музичної освіти, у яких навчаються учні з ООП, треба не лише створювати команди супроводу, але й залучати до них фахівців Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які б проводили комплексну оцінку можливостей дитини. Задача такої команди – надати консультацію щодо того, як краще організувати навчальний процес для кожної конкретної дитини і згодом здійснити моніторинг досягнень учнів з ООП [10].

Для кожної дитини з ООП команда супроводу має складатися індивідуальна програма розвитку (ІПР), що виступає окремим складником забезпечення якісного інклюзивного навчання для дитини з ООП. Розроблення індивідуальної програми розвитку дитини є суттєвим результатом роботи команди супроводу, адже цей процес вимагає глибокого розуміння й урахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП у цілому та конкретної дитини зокрема [11].

Саме ІПР є тим документом, який розробляється групою фахівців і забезпечує індивідуалізацію навчання особи з ООП, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб (послуг) для розвитку особистості дитини та передбачає обов'язкове залучення батьків дитини задля визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання [14].

Як показують деякі дослідження, навчання складанню індивідуальної програми розвитку може проходити не лише в самому закладі освіти, але й на базі ІРЦ. Індивідуальний план розвитку дитини має враховувати особливості адаптованої або модифікованої навчальної програми, що передбачає можливість у межах ІПР відвідування дитиною замість уроків із дисциплін, які не входять до її програми, корекційно-розвиткові заняття з дефектологом або психологом [3, с. 52]. Тож ми цілком погоджуємось із думкою вчених, які вважають обов'язковою участь вик-

ладаців музичного мистецтва в процесі складання ІПР при організації ефективної інклюзивної музичної освіти.

Отже, до кожної дитини з ООП, яка вимагає індивідуального підходу, викладачем музичного мистецтва мають визначитися форми, методи, прийоми інклюзивного навчання, а також його технічне й методичне забезпечення. Для цього ним також мають модифікуватися (за потреби) стандартні навчальні плани, програми, методичні рекомендації та конспекти уроків. Іншими словами, вчитель музичного мистецтва повинен уміти налагоджувати систему взаємодії, координації та інтеграції процесів підтримки, допомоги й супроводу дитини з ООП у закладі музичної освіти.

Для розвитку інклюзивної мистецької освіти треба актуалізувати розвивальне середовище закладу мистецької освіти, використовувати інтерактивні методи навчання на заняттях музичного мистецтва, наповнювати компоненти освітньо-професійної програми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва інклюзивним змістом освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. У результаті проведеного дослідження ми з'ясували, що впровадження інклюзивної освіти нині є актуальним питанням розвитку мистецької освіти України. Аналіз наукових праць показав, що поняття «інклюзивна освіта» невід'ємно пов'язано з поняттям «діти з ООП»: дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей і дітей із соціально вразливих груп. На підставі проведеного аналізу теоретичних основ інклюзивної музичної освіти її визначено як результат засвоєння систематизованих музичних знань, умінь і навичок шляхом отримання особами з ООП відповідних освітніх послуг, гарантованих державою.

Розвиток вітчизняної системи інклюзивної музичної освіти, що здійснюється у відповідності до сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів, має сприяти не лише прискоренню інтегрування освіти Україні до європейського освітнього простору, але й передусім включенню всіх людей з різними особливостями психофізичного розвитку та соціального стану до процесу оволодіння мистецькими знаннями завдяки інклюзивному навчанню. Саме така – вмотивована на основі мистецтва – інклюзивна освіта здатна розвивати у людини з ООП цікавість до активного пізнання світу, а також здатність до самостійної життєдіяльності у сучасному суспільстві. Для ефективного впровадження та подальшого розвитку інклюзивної музичної освіти в Україні необхідно вжити дієвих заходів з підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, що будуть здатні реалізувати методи інклюзивного навчання, а також створювати науково-методичне, фінансове та технічне забезпечення освітнього процесу за умови застосування інноваційних форм і методів навчання, у тому числі арт-терапію, музикотерапію та інші реабілітаційні методики.

Список використаних джерел

1. Бриль М. М. Проблемні аспекти впровадження інклюзії в мистецькій освіті. *Інклюзія в мистецькій освіті: виклики, практики, перспективи* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (з міжнарод. участю), (6–7 груд. 2019 р.) / за заг. ред. М. М. Бриль. Київ : ДНМЦЗКМО, 2019. С. 12–18.
2. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Харків, 2015. 467 с.
3. Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами. Грудень 2020 – січень 2021. Державна служба якості освіти України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inклюзивне-навчання/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inклюзивnoyi_osvity_1_02_04.pdf (дата звернення: 24.07.2021).
4. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
5. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : [монографія]. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
6. Ляшенко О. Д. Інклюзивна мистецька освіта: інноваційна проблема XXI ст. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI ст.* : зб. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. конф., (16–17 жовт. 2014 р.). Київ, 2014. С. 483–491.
7. Мельник Ю. В. Социально-педагогические детерминанты инклюзивного образования : компаративный анализ западных и российских представлений. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2013. Вып. 11. С. 152–162. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-determinanty-inклюзивnogo-obrazovaniya-komparativnyy-analiz-zapadnyh-i-rossijskih-predstavleniy> (дата звернення: 24.07.2021).
8. Навчальний курс з інклюзивної освіти: Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 1–3 / уклад. Л. М. Сидорів, за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : Вид-ць Кушнір Г. М., 2020. 235 с.
9. Овчаренко Н. А., Богяну Т. О. Інклюзивна музична освіта: теоретико-аналітичний аспект. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2019. Вип. 1–2 (13–14). С. 289–293.
10. Овчаренко Н. А. Інклюзивний потенціал музичної освіти: теоретичний дискурс. *Наукові записки. Педагогічні науки*. № 182. С. 35–38. URL: <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/160> (дата звернення: 24.07.2021).
11. Поліхроніді А. Г. Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2021. 241 с.
12. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
13. Проворова Є. М. Підготовка учителів музики до роботи в інклюзивному класі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 71, т. 1. С. 160–165.
14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (зі змінами). *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178–179). С. 10–22.
15. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями. Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями : доступ и качество, (Саламанка, Испания, 7–10 июня 1994 г.). URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf (дата звернення: 23.07.2021).

References

1. Bryl, M. M. (2019). Problemi aspekty vprovadzhennia inkluzivii v mystetskii osviti [Problematic aspects of the introduction of inclusion in art education]. In M. M. Bryl (Ed.), *Inkluziia v mystetskii osviti: vyklyky, praktyky, perspektyvy [Inclusion in art education: challenges, practices, prospects]*: zб. materialiv vseukr. nauk.-prakt. konf. (pp. 12–18). Kyiv: DNMTS ZKMO [in Ukrainian].
2. Davydenko, H. V. (2015). *Teoretyko-metodychni zasady orhanizatsii inkluzivnoho navchannia u vyshchikh navchalnykh zakladakh krain Yevropeiskoho Soiuzu [Theoretical and methodical bases of the organization of inclusive training in higher educational institutions of the countries of the European Union]*. (D diss.). Kharkiv [in Ukrainian].
3. *Doslidzhennia yakosti inkluzivnoho navchannia dia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy. Hruden 2020 – sichen 2021. Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy [Research on the quality of inclusive education for children with special educational needs. December 2020 - January 2021. State Service for Education Quality of Ukraine]*. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/inклюзивне-навчання/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inклюзивnoyi_osvity_1_02_04.pdf [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. A., & Savchuk, L. O. (2011). *Dity z osoblyvymy osvitynymi potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia [Children with special educational needs and organization of their education]*. Kyiv: ATOPOL [in Ukrainian].
5. Kolupaieva, A. A., & Taranchenko, O. M. (2016). *Inkluzivna osvita: vid osnov do praktyky [Inclusive education: from basics to practice]*: [monohrafiia]. Kyiv: TOV «ATOPOL» [in Ukrainian].

6. Liashenko, O. D. (2014). Inkluzivna mystetska osvita: innovatsiina problema XXI st. [Inclusive art education: an innovative problem of the XXI century]. In *Profesiina mystetska osvita i khudozhnia kultura: vykyly XXI st. [Professional art education and art culture: challenges of the XXI century]: zb. materialiv mizhnar. nauk.-prakt. konf.*, (pp. 483-491). Kyiv [in Ukrainian].
7. Melnik, Iu. V. (2013). Sotsialno-pedagogicheskie determinanty inkluzivnogo obrazovaniia: komparativnyi analiz zapadnykh i rossiiskikh predstavlenii [Socio-pedagogical determinants of inclusive education: a comparative analysis of Western and Russian ideas]. *Vestnik Baltiiskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta [Bulletin of the Baltic Federal University. I. Kant]*, 11, 152-162. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskie-determinanty-inkluzivnogo-obrazovaniya-komparativnyy-analiz-zapadnyh-i-rossiyskikh-predstavleniy> [in Russian].
8. Sydoriv, L. M. (Comp.), Sydoriva, S. M. (Ed.). (2020). *Navchalnyi kurykulum z inkluzivnoi osvity: Teoriia ta metodyka inkluzivnoho navchannia [Inclusive education curriculum: Theory and methods of inclusive education]*. Moduli 1-3. Ivano-Frankivsk: Vyd-ts Kushnir H. M. [in Ukrainian].
9. Ovcharenko, N. A., & Bohianu, T. O. (2019). Inkluzivna muzychna osvita: teoretyko-analitychnyi aspekt [Inclusive music education: theoretical and analytical aspect]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia [Current issues of art education and upbringing]*, 1-2 (13-14), 289-293 [in Ukrainian].
10. Ovcharenko, N. A. Inkluzivnyi potentsial muzychnoi osvity: teoretychnyi diskurs [Inclusive potential of music education: theoretical discourse]. *Naukovi zapysky. Pedagogichni nauky [Scientific notes. Pedagogical sciences]*, 182, 35-38. Retrieved from <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/160> [in Ukrainian].
11. Polikhronidi, A. H. (2021). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzivnoi osvity [Preparation of future teachers of musical art for professional activity in the conditions of inclusive education]*. (PhD diss.). Odesa [in Ukrainian].
12. Poroshenko, M. A. (2019). *Inkluzivna osvita [Inclusive education]: navchalnyi posibnyk*. Kyiv: TOV «Ahentstvo «Ukraina» [in Ukrainian].
13. Provorova, Ye. M. (2020). Pidhotovka uchyteliv muzyky do roboty v inkluzivnomu klasi [Preparing music teachers to work in an inclusive classroom]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools]*, 71, 1, 160-165 [in Ukrainian].
14. Pro osvitu [On education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII (iz zminamy). *Holos Ukrainy [Voice of Ukraine]*, 178-179, 10-22 [in Ukrainian].
15. *Salamanskaia deklaratsiia i ramki deistvii po obrazovaniiu litc s osobymi potrebnostrami. Vsemirnaia konferentsiia po obrazovaniiu litc s osobymi potrebnostrami: dostup i kachestvo [Salamanca Declaration and Framework for Action on the Education of Persons with Disabilities. World Conference on the Education of Persons with Disabilities: Access and Quality]*, (Salamanca, Ispaniia, 7-10 iunია, 1994 g.). Retrieved from http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf [in Russian].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 19.11.2021



Кречко Наталія

Соколова Юлія

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0002-0464-2911>

ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-0681-6572>

ХОРОВІ ФЛЕШМОБИ ТА ЇХ РОЛЬ У СУЧАСНІЙ МУЗИЧНІЙ КУЛЬТУРІ

A Аналізується феномен хорових флешмобів. Сутнісними рисами флешмобу є прагнення створити спонтанне явище, учасники якого будуть водночас чітко слідувати наперед визначеному сценарію. Розкривається специфіка сучасних практик організації флешмобів у вітчизняній і закордонній культурі. У хорових флешмобах поєднується велика кількість вокалістів, які є учасниками різних хорових колективів. Флешмоби стають помітними подіями у музичному житті суспільства. Визначається роль флешмобів як нових форм презентації музичного продукту, що підвищує інтерес до академічного хорового мистецтва. Окреслюється специфіка репертуару, який є доречним для виконання, зважаючи на потребу розширення слухацької аудиторії. Підкреслено ті аспекти, на які потрібно звертати увагу хормейстеру при роботі над музичною програмою.

Ключові слова: флешмоб; хор; хормейстер; музика; репертуар

S *Krechko Nataliia, Sokolova Yuliia. Choral flash mobs and their role in modern music culture.*

The article analyzes the phenomenon of choral flash mobs. There are many groups working in the field of academic choral performance. However, in modern culture, there is a decrease in interest in academic music. This process is due to many factors. Among them is the growing interest in the pop sphere of musical performance, which is available in the domestic cultural space. Equally important is the emergence of objective factors, such as the COVID-19 pandemic, which has significantly reduced the number of concert events. The cancellation of concerts and the emergence of psychological discomfort due to visiting public places highlighted the crisis in the field of academic culture. Therefore, there was a need to invent new forms to actualize academic choral performance. The specifics of modern practices of organizing flash mobs in domestic and foreign culture are revealed. The rules of flash mobs are: spontaneity, attempts by participants to appear unexpectedly and "disappear" suddenly. Flash mobs can be organized on the occasion of various events and occur in choreographic form, possible political or social mobs. Music flash mobs are more often held with the participation of choirs, which are mobile and do not require additional technical equipment, and therefore could occur anywhere. The choral flash mobs combine a large number of vocalists who are members of various choirs. Flash mobs are becoming notable events in the musical life of society. The role of flash mobs as new forms of presentation of a musical product is determined, which increases interest in academic choral art. The specifics of the repertoire are outlined, which is appropriate to perform, given the need to expand the audience. The aspects that need to be paid attention to by the choirmaster when working on a music program are emphasized.

Key words: flash mob; choir; choirmaster; music; repertoire

Кречко Наталія Михайлівна, завідувачка кафедри музичного мистецтва, Київський національний університет культури і мистецтв, Україна

Krechko Nataliia, head of the Music department, Kyiv National University of Culture and Arts, Ukraine

E-mail: natali3386@gmail.com

Соколова Юлія Юріївна, концертмейстерка кафедри музичного мистецтва, Київський національний університет культури і мистецтв, Україна

Sokolova Yuliia, accompanist of the Music department, Kyiv National University of Culture and Arts, Ukraine

E-mail: u.falconet@gmail.com

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Розвиток сучасного музичного виконавства потребує появи нових форм презентації культурного продукту, які б відповідали запитам аудиторії. Зважаючи на зниження зацікавленості у академічному форматі подання музичних творів, актуалізується потреба винайдення інших шляхів донесення їх до потенційних глядацьких кіл. Однією з новітніх практик, які впроваджуються в хоровому виконавстві, є проведення виступів у публічних просторах. Зміна місця презентації збільшує інтерес до музичного продукту. Дане питання й досі не здобувало ґрунтовного висвітлення у вітчизняному дискурсі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Специфіка широкого кола питань, що стосуються хорового виконавства, аналізувались у низці робіт вітчизняних авторів. Питання вокального виховання в умовах сучасного хорового мистецтва досліджувалось В. Михайлець [4]. Особливості режисури хорових виступів досліджено в публікації Н. Регеши та О. Скопцової [6]. Практика онлайн-виступів хорових колективів розкривається Н. Кречко [2]. Опис різних флешмобів, які пройшли у вітчизняному та закордонному музичному просторі, здійснено у низці наукових [1] і публіцистичних праць [5; 9]. Сутнісні риси флешмобу висвітлюються Т. Купрій, М. Головка [3], І. Федорович [7]. Специфіка феномену акціонізму визначається у І. Шліхти [8].

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. У роботах сучасних авторів наявний науковий інтерес до явища флешмобу, проте хорові флешмоби й досі не здобували ґрунтовного висвітлення.

Метою статті є окреслення специфіки хорових флешмобів і визначення їхньої ролі у сучасній музичній культурі. Вирішення даної мети передбачає окреслення значення зміни місця презентації музичного матеріалу задля його просування серед широкої слухацької аудиторії.

Викладення основного матеріалу дослідження. Академічне хорове мистецтво невпинно розвивається. Існує чимало закладів, які готують майбутніх хормейстерів та артистів хору. Функціонує багато колективів, які працюють у сфері академічного хорового виконавства. Проте в сучасній культурі наявне зниження інтересу до академічного музичного мистецтва. Цей процес обумовлений низкою чинників. Серед них можна визначити зростання зацікавленості в естрадній сфері музичного виконавства, який наявний у вітчизняному культурному просторі. Також не менш важливу роль відіграє поява об'єктивних факторів, як-от пандемія Covid-19, унаслідок якої значно зменшилась кількість концертних подій. Скасування концертів і поява психологічного дискомфорту внаслідок відвідування публічних місць, унаочнила кризовий стан у сфері академічної культури. Саме тому виникла необхідність винайдення нових форм задля актуалізації академічного хорового виконавства.

Однією з практик, що здобула поширення у світовій і вітчизняній хоровій практиці, стало проведення концертних заходів у просторах, які не призначені для цього. Так, у вітчизняній культурі, ще до пандемії було впроваджено концерти під загальною назвою «Архітектура голосу» музичною агенцією «Ухо». Концертні заходи проходили у приміщенні Київського планетарію, басейну Олімп, Кирилівської церкви, кінотеатру «Флоренція». Серед цих концертів були виступи як інструментальних складів, так і хорових. Зокрема у басейні «Олімп» відбувся проєкт «Ave Maris Stella», в якому брав участь камерний хор «Ніка» (диригент О. Нікітюк). Щоправда креативна концепція агенції «Ухо» полягала у виконанні творів сучасних композиторів і майстрів минулого, причому організатори прагнули відшукати те, що споріднює опуси представників різних стильових напрямів. Зокрема на концерті «Ave Maris Stella», виконувались хором та дуєтом скрипалів «Two violins» твори української провідної композиторки В. Польової.

У січні 2021 року французька Académie Charles Cros вручила свою щорічну музичну премію, до списку переможців якої ввійшло агентство «Ухо» з музикантами Маріо Каролі та Луїджі Гаджеро, які записали «Gardens» – монографію сучасного японського композитора Тосіо Хосокава. Також дана агенція отримала Шевченківську премію у 2021 р. за серію концертів «Архітектура голосу».

Низка проєктів було організовано колективом Київської опери. Вони включали виконання хорових та ансамблевих

номерів у приміщенні ринку, в метро, на балконі театру. Основною метою стало створення резонансу серед публіки, формування відео, які будуть підвищувати інтерес до виконавської хорової діяльності. «Відео, викладені в соціальній мережі, були спрямовані на підтримку діяльності театру, залучення глядачів до вистав, що здійснювались би в приміщенні опери з дотриманням карантинних умов. Хоча деякі обмеження було знято, проте публіка не поспішала повертатись у театральні зали, які й так могли бути зайняті лише наполовину. Тому наближення музикантів до публіки стало важливим кроком на шляху популяризації діяльності академічних хорових колективів і солістів» [2, с. 152].

Явищем доволі близьким до попередніх у питанні проведення хорових концертів у «неакадемічних» просторах є флешмоби.

Флешмоб можна розглянути як різновид акціонізму. «Акціонізм (від лат. actio – дія, рух) – течія авангардного мистецтва – «мистецтво дії», в якому твором є жест, розіграна «вистава» або спровокована «подія» – акція» [8].

Власне явище флешмобу можна визначити як подію, в якій у заздалегідь запланованому місці повинні були з'являтися несподівано учасники акції. Так само несподівано учасники мали й розчинитись у натовпі, після завершення події. Водночас можна спостерігати, що даний феномен почав набувати іншого визначення, як проєкт, що заздалегідь готується, проте поєднує нерідко велику кількість учасників із різних хорових колективів. І фактор неочікуваності може дещо нівелюватись. «Флешмоб можна застосовувати для залучення уваги людей до певної теми, пошуку односторонніх і союзників у вирішенні наявної проблеми порушення прав людини, під час адвокаційної компанії, просто для демонстрації існуючої проблеми. Інколи саме флешмоби можуть ставати інструментами подолання цензури та блокування інформації, певної "байдужості" населення» [7].

Зазвичай правилами флешмоб-акцій є: спонтанність, намагання учасників неочікувано з'являтися і так само несподівано «зникати», чітке дотримання сценарію, а також прагнення не порушувати законів і морально-етичних принципів, що панують у суспільстві. Флешмоби можуть організовуватись із приводу різних подій і проходити у хореографічній формі, можливі політ-моби чи соціальні моби. Музичні флешмоби частіше проводяться за участю саме хорових складів, які є мобільними та такими, що не потребують залучення додаткового технічного устаткування, а отже, можуть проходити будь-де.

Розглянемо сучасні приклади хорових флешмобів, які проходили у вітчизняному просторі. 2 квітня 2017 року під егідою Хорового товариства ім. Миколи Леонтовича у Києві відбувся флешмоб, присвячений Великодню. Метою заходу стало не лише музичне привітання зі святом, але й завдання популяризації національного хорового мистецтва. У даній акції, що проходила в приміщенні Київсько-

го залізничного вокзалу «Південний» брали участь декілька хорових колективів, серед яких був Академічний хор Національної суспільної телерадіомовної компанії України (диригент Ю. Ткач), Митрополичий хор Спасо-Преображенського собору Києва (керівник О. Тарасенко, який є головою Хорового товариства ім. Миколи Леонтовича), Жіночий хор Київського інституту музики ім. Р. М. Глієра (диригент Г. Горбатенко), Академічний хор Anima КНУКіМ (диригент Н. Кречко) [5].

У травні 2017 року пройшов I Міжнародний вокально-хоровий конкурс-фестиваль «Viva Chorus» в Фельдман Екопарку у Харкові. У рамках фестивалю було проведено не лише концерт, а й грандіозний музичний флешмоб, у якому брали участь 300 вокалістів із двадцяти хорових колективів. Було обрано для виконання твір Миколи Лисенка «Молитву за Україну», який мав поєднати представників різних музичних кіл у єдиному виконавському інтеграційному процесі.

Декілька флешмобів провела Українська республіканська капела. Дана капела була утворена як аналог Української хорової капели 1919 року, яку очолював О. Кошиць. У січні 2019 року 200 співаків із шести хорів на столичному вокзалі заспівали з нагоди 100-річчя створення капели пісню «Щедрик» у хоровій обробці Миколи Леонтовича. У травні 2019 року Українська республіканська капела влаштувала хоровий флешмоб на вулицях Праги (Чехія), виступивши також із «Щедриком».

У травні 2019 року було проведено великий хоровий флешмоб в Одесі, в якому брали участь 500 дітей. Даний флешмоб, який мав назву «Одеський Хоро-Вод», облаштували на Театральній площі, біля фонтана. Було обрано для виконання окремі пісні, зокрема «Місто дитинства» (муз. В. Синенко, сл. С. Уріха) та гімн Одеси І. Дунаєвського. Цей флешмоб був частиною фестивалю мистецтв «Діти-дітям» – «Одеський Хоро-вод», де перша частина була представлена конкурсною програмою.

Участь даних колективів у флешмобах є не постійною практикою, адже вони мають не системний характер. Водночас флешмоб і виступає проектом, що здатний поєднати учасників різних хорів задля разової, проте вкрай важливої події. Проте в закордонній музичній культурі існують практики облаштування флешмобів на постійній основі. Зокрема, є організації, які пропонують можливість брати участь у хорових флешмобах різним учасникам, незалежно від рівня їхньої фахової підготовки та професіоналізму.

Прикладом такої структури є Сіднейський хор флешмобів. На сцені виступають різні диригенти, залучаються спеціальні гості. Задля участі у флешмобі учасники мають реєструватись на сайті організації [9], щоб отримувати сповіщення у календарі або SMS про події, які мають відбуватись. На сцену виходить один із диригентів Австралії (або запрошений гість), який обирає пісню, що буде виконана учасниками. Нотний текст учасники можуть отримати у City Recital Hall, причому не повинні його заздалегідь

готувати. І репетиційний процес, і виконавство відбуваються впродовж дня, надаючи можливість брати участь не лише професіоналам, а й аматорам.

Форма флешмобу має важливе соціальне значення як для аудиторії, так і для учасників. Вони виступають чинником подолання інертності, що існує в культурі. «Від них вимагається сміливість, особлива винахідливість для того, щоб приєднатися до будь-якої соціальної акції. Будучи вміло й розумно режисованими, вони можуть принести масу позитивних емоцій, навіть стороннім спостерігачам» [3, с. 75]. Саме тому попри свою не надто тривалу історію, вони набувають поширення у музичній практиці сьогодення.

Рідше використовуються інструментальні флешмоби. Прикладом масового поєднання музикантів-інструменталістів став гітарний флешмоб, що проходив у Миколаєві з нагоди «Дня Європи». «Такий проєкт як гітарний флешмоб, що пройшов 19 травня 2018 року, в єдиному оркестровому звучанні об'єднав зусилля 245 учасників (віком від 6 до 68 років), серед яких були учні шкіл, студенти ВП МФ КНУ-КіМ, МФККМ, Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, професіонали та аматори гітарного виконавства» [1, с. 172]. Керував оркестром професор Ганс Вільгельм Кауфманн із міста Бремен (Німеччина), а твір, що було обрано для виконання, стала ода «До радості» Л. Бетховена, яка є офіційним гімном Євросоюзу.

З метою підвищення інтересу до хорової творчості надзвичайно важливо обирати репертуар, який би поєднував яскравість образної сфери, барвистість тематичного поля та був зрозумілим слухацькій аудиторії. «У виборі музичного матеріалу варто акцентувати увагу на балансі між контрастністю у чергуванні номерів і нівеляцією надмірної строкатості... Разом із цим, прагнення не викривляти сутність народної обрядовості має взаємодіяти з намаганням осучаснити постановку, що є вкрай важливим для створення взаємодії із слухацькою аудиторією» [6, с. 104].

Задля цього доречно обирати народнопісенний репертуар, а також «хіти» світової музичної культури. До них можна віднести найяскравіші номери з оперних, кантатно-ораторіальних творів. Доречними для виконання будуть хорові епізоди з опери Дж. Верді «Набукко» («Va, pensiero»), «Трубадур» («Хор циган»), Ж. Бізе «Кармен» (куплети тореадора у супроводі хору), О. Бородіна «Князь Ігор» («Улетай на крильях ветра»), М. Лисенка «Утоплена» (хор русалок), ораторії Г. Гендель «Мессія» («Hallelujah»), симфонії №9 Л. Бетховена (ода «До радості»). Одним із найпопулярніших творів, які виконуються хором різними мовами, є «Щедрик» в обробці М. Леонтовича, що набув значення інтернаціонального хіта.

Підготовка репертуару потребує від хормейстера залучення різних навичок, серед яких можна згадати вміння перетворити музичний твір на цілісну сцену, що буде віднаходити свого слухача.

«У кожній постановці майбутній хормейстер перебирає на себе функцію режисера-постановника, сценариста, стаючи інтерпретатором поведінки головних дійових осіб і того, хто виховує, надихає публіку, вступає в діалог із нею, намагаючись відтворити власне трактування зображених моральних колізій» [6, с. 105].

Хормейстер усе більше є виконавцем, який має враховувати різні аспекти презентації музичного твору, залучати цікаві сценарно-режисерські рішення, ретельно підходити до вибору репертуару та місця його викладу. До того ж не менш важливим залишаються базові завдання, які покладаються на хормейстера – тобто керівництво колективом співаків, що інтегруються у єдиний «інструмент». Вони мають знати, «які акустичні закономірності впливають на формування співацького голосу в хорі, які його властивості розвиваються автоматично як доцільніші для ансамблевого співу, а які вимагають спеціальних методик, що стимулюють індивідуальний розвиток» [4, с. 149] і враховувати їх при створенні постановок.

Висновки з даного дослідження. Сучасні хоріві флешмоби є помітним явищем сучасної музичної культури. Вони відіграють важливу роль у питанні підвищення інтересу до академічного хорового мистецтва. Проведення флешмобів відбувається з різною метою, нерідко відзначаючи визначні дати в історії музичного мистецтва. Облаштовують їх у публічних просторах. Вони мають ознаки спонтанності, проте потребують попередньої підготовки та створення сценарію. Організація хорових флешмобів передбачає чітку взаємодію його учасників під керівництвом хормейстера. При проведенні флешмобів використовується музичний матеріал, який є доволі популярним, що обумовлено метою бути цікавим для широкої слухачької аудиторії.

Перспективи подальших розвідок можуть бути реалізовані у напрямі диференціювання специфіки флешмобів, які облаштовуються у вітчизняній і закордонній музичній практиці.



Список використаних джерел

1. Гриненко С. М. Гітарне мистецтво Миколаївщини в культурному просторі України кінця ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... д-ра філософії : 025 / Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв. Київ, 2021. 223 с.

2. Кречко Н. М. Онлайн-виступи хорових колективів: роль та значення в освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33, т. 2. С. 150–153.
3. Купрій Т. Г., Головка М. Ю. Флешмоб як соціальне явище і технологія інформаційної комунікації. *Грані*. 2012. № 7 (87). С. 71–75.
4. Михайлець В. В. Питання вокального виховання в умовах сучасного хорового мистецтва. *Аспекти історичного музикознавства*. 2019. Вип. XVIII. С. 141–154.
5. Пасхальний флешмоб від Хорового товариства імені Миколи Леонтовича. *Music-review Ukraine*. URL: <https://radiochoir.com.ua/istoriia-khoru/zmi-pro-nas/49-paskhalnyy-fleshmob-vid-khorovoho-tovarystva-imeni-mykoly-leontovycha.html> (дата звернення: 03.10.2021).
6. Рєша Н. Л., Скопцова О. М. Формування навичок режисури виконавського репертуару у студентів спеціалізації «народнохорове мистецтво». *Вісник КНУКіМ. Серія: Мистецтвознавство*. 2021. Вип. (44). С. 102–106. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.44.2021.235384>
7. Федорович І. Флешмоб. URL: <https://helsinki.org.ua/wp-content/uploads/2018/03/006.pdf> (дата звернення: 03.10.2021).
8. Шліхта І. В. Акціонізм. Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Акціонізм> (дата звернення: 3.10.2021).
9. Sydney Flash Mob Choir. URL: <https://www.cityrecitalhall.com/whats-on/events/sydney-flash-mob-choir/> (дата звернення: 03.10.2021).



References

1. Hrynenko, S. M. (2021). *Hitarne mystetstvo Mykolaivshchyny v kulturnomu prostori Ukrainy kintsia XX – pochatku XXI stolittia [Guitar art of Mykolayiv region in the cultural space of Ukraine of the end of XX – the beginning of XXI century]*. (D diss.). Kyiv [in Ukrainian].
2. Krechko, N. M. (2021). *Online-vystupy khorovykh kolektyviv: rol ta znachennia v osvithnomu protsesi [Online performances of choirs: the role and importance in the educational process]*. *Innovatsiina pedahohika [Innovative pedagogy]*, 33, 2, 150-153 [in Ukrainian].
3. Kuprii, T. H., & Holovko, M. Iu. (2012). *Fleshmob yak sotsialne yavyshe i tekhnolohiia informatsiinoi komunikatsii [Flash mob as a social phenomenon and information communication technology]*. *Hrani [Faces]*, 7 (87), 71-75 [in Ukrainian].
4. Mykhailets, V. V. (2019). *Pytannia vokalnoho vykhovannia v umovakh suchasnoho khorovoho mystetstva [Issues of vocal education in modern choral art]*. *Aspekty istorychnoho muzykoznavstva [Aspects of historical musicology]*, XVIII, 141-154 [in Ukrainian].
5. *Paskhalnyi fleshmob vid Khorovoho tovarystva imeni Mykoly Leontovycha. Music-review Ukraine [Easter flashmob from the Mykola Leontovych Choral Society. Music-review Ukraine]*. Retrieved from: <https://radiochoir.com.ua/istoriia-khoru/zmi-pro-nas/49-paskhalnyy-fleshmob-vid-khorovoho-tovarystva-imeni-mykoly-leontovycha.html> [in Ukrainian].
6. Rehesha, N. L., & Skoptsova, O. M. (2021). *Formuvannia navychok rehzhury vykonavskoho repertuaru u studentiv spetsializatsii «narodnokhorove mystetstvo» [Formation of skills of directing of performing repertoire at students of specialization "folk choral art"]*. *Visnyk KNUKIM. Seria: Mystetstvoznavstvo [Bulletin of KNUKIM. Series: Art History]*, 44, 102-106. <https://doi.org/10.31866/2410-1176.44.2021.235384> [in Ukrainian].
7. Fedorovych, I. *Fleshmob [Flashmob]*. Retrieved from: <https://helsinki.org.ua/wp-content/uploads/2018/03/006.pdf> [in Ukrainian].
8. Shlihta, I. V. *Aksionizm [Actionism]*. *Velyka ukrainska entsyklopediia*. Retrieved from: <https://vue.gov.ua/Aksionizm> [in Ukrainian].
9. *Sydney Flash Mob Choir*. Retrieved from: <https://www.cityrecitalhall.com/whats-on/events/sydney-flash-mob-choir/> [in English].

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 08.10.2021