

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
2.2022

Черкаси – 2022

**Засновник, редакція, видавець і виготовлювач –
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького**
Свідоцтво про державну перереєстрацію КВ № 23937-13777Р від 21.05.2019

Матеріали «Вісника» присвячені проблемам формальної, неформальної та інформальної освіти. У статтях презентуються результати досліджень різних аспектів розвитку освітніх систем, особливості організації різних форм навчання, розробки нових педагогічних технологій, педагогічні умови ефективності пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, неперервність професійної освіти тощо.

Наукові статті збірника рекомендовані викладачам вищої школи, аспірантам, студентам, соціальним працівникам, а також усім, хто цікавиться соціально-педагогічною проблематикою.

Журнал входить до «Переліку наукових фахових видань України» категорії «Б», у яких можуть публікуватися результати досліджень здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук за педагогічними спеціальностями 011, 012, 013, 014, 015 на підставі Наказу Міністерства освіти і науки України від 17 березня 2020 р. № 409.

Випуск **№ 2.2022** наукового журналу **Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»** рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет Вченою радою Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (протокол № 8 від 23 червня 2022 р.).

Журнал індексується в міжнародній наукометричній базі **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23), базі метаданих **CrossRef**, базі даних наукових цитувань *Open Ukrainian Citation Index*.

Редакційна колегія серії:

Голова: Борисов В.В., д. пед. н., проф. **Заступник голови:** Лодатко Є.О., д. пед. н., проф.
Члени редколегії: Архипова С.П., д. пед. н., проф.; Бондар І.І., проф., Народн. художник України; Вовк О.І., д. пед. н., проф.; Десятов Т.М., д. пед. н., проф. Коломієць О.Г., д. філос. н., доц.; Кукуленко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєску І.О., д. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авишенько Н.М., д. пед. н., ст. н. с., (Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України); Арутюнян Н.К., д. пед. н., проф. (Єреванський держ. ун-т, Республіка Вірменія); Будник О.Б., д. пед. н., проф. (Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника); Галус О.М., д. пед. н., проф. (Хмельницька гуманіт.-пед. акад.); Гуржій А.М., д. т. н., проф., дійсний член НАПН України; Добрева (Георгієва) С., к. пед. н., доцентка (Шуменський ун-т «Єпископ Костянтин Преславський», Республіка Болгарія); Єркібаєва Г.Г., д. пед. н., проф. (Міжнар. Казахсько-Турецький ун-т ім. Х.А. Ясаві, Республіка Казахстан); Жорова І.Я., д. пед. н., проф. (КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»); Клим-Климашевская А., д-р габ., проф. (Ун-т природн. та гуманіт. наук в Седальце, Республіка Польща); Клявіна А., д. пед. н., проф. (Латвійська акад. спорт. педагогіки, Латвійська Республіка); Кондрашов О., д. пед. н., асистент проф. (Ун-т Томпсон Ріверс, Канада); Малафійк І.В., д. пед. н., проф. (Рівненський держ. гуманіт. ун-т); Мікаелян Г.С., д. пед. н., проф. (Вірменський держ. пед. ун-т імені Х. Абовяна, Республіка Вірменія); Назаренко Г.А., д. пед. н., проф. (КЗ «Черкаський обл. ін-т післядипл. освіти пед. працівн. Черкаської обл. ради»); Омельченко С.О., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Донбаський держ. пед. ун-т»); Періг О.В., к. т. н., доцент (Донбаська державна машинобудівна академія); Пономаренко Т.О., д. пед. н., проф. (Київський ун-т імені Бориса Грінченка); Пригодій М.А., д. пед. н., проф. (Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова); Рудишин С.Д., д. пед. н., проф. (Глухівський нац. пед. ун-т імені Олександра Довженка); Скворцова С.О., д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України (ДЗ «Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського»); Федосова І.В., д. пед. н., проф. (ДВНЗ «Приазовський держ. техн. ун-т»); Харадзе Е.М., д. пед. н., асистент проф. (Тбіліський держ. ун-т ім. Іване Джавахішвілі, Грузія). **Секретаріат:** Гнезділова К.М., д. пед. н., проф.; Завгородня Л.В., к. філолог. н., доц.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.

Адреса редакційної колегії:

18000, Черкаси, бульвар Шевченка, 81,
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького,
кафедра педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту.
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Тел. +38(093) 07-123-06

За дотримання права інтелектуальної власності, достовірність матеріалів
та обґрунтування висновків відповідають автори.

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
2.2022

Cherkasy – 2022

Founder, Editor, Publisher and Producer
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Certificate of state re-registration KV № 23937-13777P of 21.05.2019

Bulletin materials focus on the issues of formal, non-formal and informal education. The presented articles report on the results of studies in various dimensions of developing educational systems, specific features of providing various forms of training, factors, which promote new pedagogical technologies, pedagogical conditions conducive to efficacious cognitive activity of subjects in the teaching and learning process, continuity of vocational education, etc.

Scholarly articles of the bulletin are recommended for high school teachers, postgraduates, students, social workers, as well as anyone interested in social and pedagogical issues.

The journal is included in the "List of scholarly professional editions of Ukraine" of category "B" in which the results of the theses for obtaining the scientific degrees of Ph.D and Doctor of Sciences in Pedagogy may be published results of specialties 011, 012, 013, 014, 015 can be published on the basis of the Decree of the Ministry of Education and Science of Ukraine of March 17, 2020 No. 409.

Issue # **2.2022** of the Scholarly **Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"** is recommended for printing and distribution through the Internet by the Academic Council of Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy (Protocol # 8, June 23, 2022).

*The journal is indexed in the international scientific databases **Index Copernicus** (ICV 2018: 73,37; ICV 2019: 76.51; ICV 2020: 85.23), **CrossRef** metadata database, database of scientific citations **Open Ukrainian Citation Index**.*

Editorial Board of the Series:

Editor-in-Chief: prof. Borysov V., DrPedSc. **Deputy Editor-in-Chief:** prof. Lodatko E., DrPedSc.

Members of the Editorial Board: prof. Arkhipova S., DrPedSc.; prof. Bondar I., People's artist of Ukraine; prof. Vovk O., DrPedSc.; prof. Desyatov T., DrPedSc.; assoc. prof. Kolomiets O., DrPhilosSc.; assoc. prof. Kukulenko-Lukyanets I., DrPsychSc.; assoc. prof. Nikolayesku I., DrPedSc.; prof. Symonenko T., DrPedSc.; prof. Tarasenkova N., DrPedSc.; prof. Shpak V., DrPedSc.; prof. Avshenyuk N., DrPedSc., sen.res.fel. (Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAPS of Ukraine); prof. Harutiunian N., DrPedSc. (Yerevan State University, Republic of Armenia); prof. Budnyk O., DrPedSc. (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); prof. Halus O., DrPedSc. (Khmelnytsky Humanities and Pedagogical Academy); prof. Gurzhiy A., DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; assoc. prof. Dobrova (Georgieva) S., CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. Erkiabaeva G., DrPedSc. (Hoca Ahmet Yesevi International Turkish-Kazakh University, Republic of Kazakhstan); prof. Zhorova I., DrPedSc. (CHEE "Kherson Academy of Continuing Education"); prof. Klim-Klimaszewska A., DrHab. (Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Poland); prof. Klavina A., DrPedSc. (Latvian Academy of Sport Pedagogy, Republic of Latvia); assist. prof. Kondrashov O., DrPedSc. (Thompson Rivers University, Canada); prof. Malafii I., DrPedSc. (Rivne State Humanities University); prof. Mikaelian H., DrPedSc. (Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University, Republic of Armenia); prof. Nazarenko G., DrPedSc. (CEI "Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Workers of Cherkasy Regional Council"); prof. Omelchenko S., DrPedSc. (SHEE "Donbas State Pedagogical University"); assoc. prof. Perig A., CSc. (Donbass State Engineering Academy); prof. Ponomarenko T., DrPedSc. (Borys Grinchenko Kyiv University); prof. Prygodii M., DrPedSc. (National Pedagogical Dragomanov University); prof. Rudyshyn S., DrPedSc. (Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University); prof. Skvortsova S., DrPedSc., corresp. member of the NAPS of Ukraine (SI "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky"); prof. Fedosova I., DrPedSc. (DHEE "Pryazov State Technical University"); assist. prof. Kharadze E., DrPedSc. (Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Georgia). **Secretariat:** prof. Hnezdilova K., DrPedSc.; assoc. prof. Zavorodnya L., CPhilolSc.; assoc. prof. Serdiuk Z., CPedSc.

Address of the Editorial Board:

18000, Cherkasy, Shevchenko boulevard, 81,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
Department of Pedagogical Sciences, Educational and Sociocultural Management.
Website: <http://ped-ejournal.cdu.edu.ua>;
e-mail: bulletin_chnu@ukr.net, lodatko@gmail.com
Tel. +38 (093) 07-123-06

The authors are responsible for the observance of the intellectual property right, for the reliability of the materials and for the substantiation of the conclusions.

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-5-12

ORCID 0000-0003-1555-0526

ЯРОШЕНКО Ольга Григорівна

дійсна членкиня НАПН України, докторка педагогічних наук, професорка,
головна наукова співробітниця відділу інтеграції вищої освіти і науки,
Інститут вищої освіти НАПН України
e-mail: yaroshenko_o@ukr.net

УДК 378.091.12:005.962.131(045)

ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ ІНСТИТУЦІЙНОЇ ПОЛІТИКИ УНІВЕРСИТЕТІВ

Наведено результати порівняльно-зіставного аналізу досвіду близько 50 вітчизняних закладів вищої освіти з організації та проведення оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, анкетування респондентів із 41 вітчизняних університетів щодо затребуваності викладацького та студентського рейтингів.

Відзначено, що з поміж різних видів оцінювань діяльності науково-педагогічних працівників вітчизняні університети, користуючись наданою їм інституційною автономією, віддають перевагу викладацькому і студентському рейтингам. Наголошено на перевагах та ризиках цих видів рейтингу.

Розкрито процедурну послідовність і наслідки оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників на інституційному та особистісному рівнях.

Наголошено на необхідності поширення передових ідей досвіду оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, напрацьованого вітчизняними і зарубіжними закладами вищої освіти.

Вказано на перспективність запровадження експертного оцінювання, використання опитування, тестування й електронного портфоліо як ефективних методів оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників.

Ключові слова. викладацький рейтинг; діяльність; експертне оцінювання; електронне портфоліо; заклад вищої освіти; інституційна автономія; науково-педагогічний працівник; оцінювання; студентський рейтинг.

Постановка проблеми. Суголосно Європейському вектору розвитку вищої освіти вітчизняні університети нарощують науково-педагогічний потенціал задля подальшого ефективного використання його в освітньому процесі. Цьому сприяють: віднесення оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників до складників внутрішнього забезпечення якості вищої освіти [1, стаття 16], зростання престижності національних та світових рейтингів як інструментарію визнання здобутків університетів, студентоцентризований характер освітнього процесу, затвердження профе-

сійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [2].

Для входження вітчизняних університетів у Європейський освітній простір важливим є розуміння того, що світова викладацька спільнота нині опікується питаннями досконалості викладання і навчання не менше, ніж науковими здобутками науково-педагогічних працівників. Про це свідчать Європейські принципи вдосконалення навчання та викладання (European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching) [3].

Забезпечення якості вищої освіти перебуває у безпосередній відповідальності науково-педагогічних працівників. Відтак, ефективність їхньої професійної діяльності має бути і високою, і контрольованою за допомогою різних дієвих та об'єктивних видів оцінювання.

Нормативні документи закладів вищої освіти і наукові праці з питань внутрішнього забезпечення якості освіти дають змогу пересвідчитись, що вітчизняні заклади вищої освіти автономно визначають цільове призначення і розробляють процедуру оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників як складника системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. В умовах інституційної автономії заклади формують власні системи оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників і мають певний досвід, вивчення, узагальнення та поширення якого є актуальним у науковому і практичному сенсі.

Аналіз основних досліджень і публікацій Нами було проведено ґрунтовний аналіз основних досліджень і наукових публікацій, що стосуються оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників і роблять внесок у формування і розвиток цього поняття. Результати аналізу розкрито у публікаціях [4; 5]. Однак таке важливе питання, як можливості і вплив інституційної автономії на організацію та прове-

дення оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників лишилось поза увагою дослідників.

Мета статті. Висвітлити результати порівняного аналізу досвіду вітчизняних університетів з оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, окреслити перспективи розвитку цього складника внутрішнього забезпечення якості вищої освіти з урахуванням цільового призначення результатів оцінювання та кращих зарубіжних практик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження дозволило встановити, що основними видами оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних закладах вищої освіти є викладацький і студентський рейтинги. Викладацький рейтинг – щорічне самооцінювання з подальшим рейтингуванням досягнутого й оприлюдненням результатів на університетському рівні; студентський рейтинг – оцінювання діяльності викладачів закладів вищої освіти здобувачами вищої освіти. Ці види оцінювань проводяться щорічно на основі внутрішніх нормативних документів. В умовах інституційної автономії Міністерство освіти і науки України не вручається у їх розроблення і не надає ніяких рекомендацій з цього питання.

Свідченням того, що з поміж різних видів оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних закладах вищої освіти домінує щорічний викладацький рейтинг, є оприлюднені на їхніх сайтах внутрішні нормативні документи і наявна у вільному доступі інформація про результати щорічних рейтингів науково-педагогічних працівників, а також результати проведеного відділом інтеграції вищої освіти і науки Інституту вищої освіти НАПН України опитування 209 науково-педагогічних працівників, які репрезентували 41 вітчизняний заклад вищої освіти. Відповідаючи на запитання: «Які види оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників практикують у вашому ЗВО?», 179 респондентів (85,6%) зазначили, що це рейтинг професійної діяльності науково-педагогічного працівника. Другим за по-

ширенням у вітчизняній практиці видом оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників є студентський рейтинг. Це підтвердили 121 або 57,9% респондентів. Відсотки відповідей, що засвідчують використання інших видів оцінювання, були невисокими.

Завдяки порівняльно-зіставному аналізу близько 50 внутрішніх нормативних документів, що регламентують оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників у вітчизняних закладах вищої освіти, з'ясовано, що рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників відбувається у чотирьох номінаціях відповідно з передбаченими Законом України «Про вищу освіту» видами діяльності науково-педагогічного працівника – навчальною, методичною, науковою та організаційною [1, стаття 53]. По кожній номінації заклади вищої освіти доволіно обирають показники, які вважають необхідними і достатніми для встановлення індивідуального рейтингу науково-педагогічного працівника, та оцінки в балах. Користуючись правом інституційної автономії, вони самостійно вирішують, які види діяльності і які конкретні дії викладачів є найбільш актуальними для закладу на час проведення оцінювання й відповідно до цього оцінюють їх вищими балами. Тому складається палітра кількісного оцінювання, для якої звичною є ситуація, коли одні й ті самі результати діяльності науково-педагогічних працівників у різних університетах оцінюються різними балами. Сказане ілюструє таблиця 1, складена на підставі внутрішніх нормативних документів трьох вітчизняних закладів вищої освіти, що у 2021 році увійшли до ТОП-10 найкращих закладів столиці – Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (КПІ) [6], Київського національного торговельно-економічного університету (КНТЕУ) [7] та Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (ТНПУ), який у 2021 році очолив Топ-10 найкращих закладів вищої педагогічної освіти України [8].

Таблиця 1

Приклади оцінювання
публікаційної активності науково-педагогічних працівників

Вид наукової продукції	Кількісна оцінка		
	КПІ	ТНПУ	КНТЕУ
Монографія (Україна)	50 балів за 1 авт. арк.	10 балів	1500 балів
Стаття у журналі, що індексується базою Scopus	500 балів (Quartile 1), 200 балів (Quartile 4)	50 балів (Quartile 1), 30 балів (Quartile 4)	3000 (незалежно від квартилю)
Стаття у вітчизняному фаховому виданні, що входить у категорію «Б»	100 балів	15 балів	350 балів

Аналіз також показав, що під час оцінювання роботи науково-педагогічних працівників університети використовують здебільшого кількісні показники, тоді як якісні лише починають нарощувати свій потенціал і є нетиповими. На нашу думку, гальмівну роль відіграє те, що для їхнього використання потрібно запроваджувати експертне оцінювання [5]. Для достовірності результатів експертного оцінювання необхідно, щоб кожен експерт був добре обізнаним з діяльністю тих, кого буде оцінювати, викладав однакові чи суміжні дисципліни, мав високі особисті професійні здобутки, послуговувався зрозумілими для всіх показниками і методами оцінювання. Під час експертного оцінювання додаткові процедурні труднощі виникають через необхідність відвідувати навчальні заняття задля встановлення рівня педагогічної майстерності викладача, здійснювати спостереження за його взаємодією із здобувачами вищої освіти, аналізувати та оцінювати розроблене ним навчально-методичне забезпечення.

Але це не означає, що експертне оцінювання невідоме вітчизняній практиці чи йому не надають значення. Серед нормативних документів деяких закладів вищої освіти, датованих останніми роками, цей вид оцінювання передбачений. Наприклад, у Положенні про систему рейтингової оцінки діяльності науково-педагогічних працівників Київського національного торговельно-економічного університету [7] під час розрахунку рейтингового показника враховують висновки експертів щодо якості проведення науково-педагогічним працівником занять. У додатку до цього документа вказані критерії експертного оцінювання (професійна компетентність, педагогічна майстерність, особистісні якості) і максимальні оцінки в балах. Однак не прописано процедурно частоту і чисельність відвідувань занять, нічого не сказано про оцінку якості розробленого викладачем навчально-методичного забезпечення та про перегляд відеозаписів занять, тоді як зазначений метод є характерними для експертного оцінювання викладачів у США. «Метод відеозапису (відеовідтворення) як оцінювання професійної діяльності викладачів – це створення відеоматеріалів і використання їх у процесі визначення якості викладання навчальних дисциплін, педагогічної компетентності, фіксування досягнень педагогів і студентів у навчальному процесі. Зроблені відеозаписи фрагментів навчальних занять фіксують уміння педагога викладати навчальний матеріал та використовувати технічне оснащення, під-

тверджують результати його досягнень і правдивість суджень студентів та виставлених ними балів на вебсторінках Інтернет-сайтів» [9, с. 20–21].

За підходами до оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників вітчизняні заклади вищої освіти можна умовно об'єднати у дві групи: ті, що більшою мірою опікуються науковою діяльністю науково-педагогічних працівників, і ті, що віддають перевагу методичній і навчальній діяльності. Ціком логічно, що перша група найвищий пороговий показник встановлює за наукові досягнення, друга – за навчально-методичну діяльність.

Те, що заклади вищої освіти почали все більше уваги приділяти оцінюванню наукових здобутків науково-педагогічних працівників, пояснюємо орієнтацією національних і світових університетських рейтингів на наукові досягнення викладачів та оприлюднення одержаних результатів у журналах, що входять у міжнародні наукометричні бази даних Scopus та Web of Science. Водночас не лише у вітчизняних, а й зарубіжних публікаціях звучить засторога, що гонитва за високими показниками публікаційної активності може завадити головному у професійній діяльності науково-педагогічних працівників – викладанню і навчанню, досконалість яких натепер перебуває в центрі уваги світової викладацької спільноти [10].

Аналіз показав, що рейтингове оцінювання діяльності викладачів постійно еволюціонує. Щоразу, в оновлених внутрішніх нормативних документах з оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників заклади вищої освіти змінюють розподіл балів між номінаціями, вилучають неактуальні й додають нові показники, поява яких детермінована сучасними європейськими та світовими тенденціями розвитку вищої освіти і науки. Переконалим свідченням цього є поява таких показників, як h-індекс Scopus та Web of Science, отримання сертифіката B2 (або вище) з англійської мови; виконання робіт, що фінансуються міжнародними проектно-грантовими фондами, участь у роботі разових спеціалізованих вчених рад та інші.

Вивчення вітчизняної практики проведення щорічного рейтингового оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників дало нам змогу покроково схарактеризувати процедуру цього процесу на інституційному рівні. Таблиця 2 знайомить із кроками та наслідками оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників на цьому рівні.

Таблиця 2

Послідовність і результати оцінювання
діяльності науково-педагогічних працівників на інституційному рівні

	Послідовність проведення оцінювання	Результати
1	Розроблення закладом вищої освіти внутрішніх нормативних документів, що регламентують організацію і проведення оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників	Схвалені Вченою радою та введені в дію відповідні нормативні документи (Положення про рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, Порядок оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, Положення про організацію оцінювання здобувачами вищої освіти якості освітньої діяльності при вивченні навчальних дисциплін тощо)
2	Об'єктивне самооцінювання науково-педагогічними працівниками професійних здобутків у поточному навчальному році	Заповнений листок самооцінювання кожним науково-педагогічним працівником відомостями про зроблене/досягнуте у професійній діяльності упродовж навчального року
3	Надходження листків самооцінювання викладачами професійної діяльності до відділу, уповноваженого здійснювати об'єктивне й неупереджене опрацювання їх з використанням автоматизованих систем	База даних для встановлення особистого рейтингового балу науково-педагогічних працівників, аналітична і статистична інформація для з'ясування динаміки професіоналізму викладачів, виявлення тенденцій розвитку науково-педагогічного потенціалу закладу вищої освіти
4	Проведення ранжування науково-педагогічних працівників за кількістю набраних балів	Індивідуальний рейтинговий бал і рейтинг кожного науково-педагогічного працівника відповідно до його кваліфікаційної категорії (професор, доцент, викладач, асистент)
5	Оприлюднення результатів індивідуального рейтингу науково-педагогічних працівників у визначеній закладом вищої освіти формі	Поінформованість кожного науково-педагогічного працівника і викладацького загалу про результати щорічного рейтингового оцінювання
6	Інтерпретація результатів оцінювання	Характеристика стану кадрового забезпечення освітньої діяльності університету, тенденції його розвитку, динаміка професіоналізму викладачів, недоліки у діяльності конкретних науково-педагогічних працівників, заплановані випереджувальні заходи з їх недопущення у наступному навчальному році
7	Прийняття управлінських рішень	Моральне та матеріальне стимулювання діяльності науково-педагогічних працівників, котрі досягли високих результатів професійної діяльності, рішення щодо кар'єрного зростання окремих науково-педагогічних працівників; пропозиція способів професійного розвитку науково-педагогічних працівників, котрі його потребують, надання їм можливості підвищити педагогічну кваліфікацію, удосконалити рівень професійної компетентності.

У конкретному закладі вищої освіти кожен із розглянутих кроків може характеризуватися низкою особливостей, але послідовність і функціональність наслідків оцінювання загалом тотожні.

Будучи складником внутрішнього забезпечення якості вищої освіти, оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників важливе не лише на інституційному, а й на особистісному рівні. Воно виконує функцію мотиватора до удосконалення професійної діяльності. Зважаючи на це, у дослідженні була окреслена послідовність процедурних дій з оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників на особистісному рівні (таблиця 3).

Як свідчить проведений аналіз практики оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, викладацький рейтинг забезпечує управлінців усіх рівнів інформацією про якість кадрового потенціалу університету, слугує орієнтиром у плануванні і забезпеченні заходів з підвищення кваліфікації. Слід зазначити, що у багатьох вітчизняних закладах вищої освіти його результати є підставою для поширення ідеї зарубіжного досвіду щодо зв'язку оплати праці науково-педагогічних працівників з результатами їхньої професійної діяльності.

Послідовність і результати оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників на особистісному рівні

	Послідовність дій з проведення самооцінювання	Результати
1	Ознайомлення з умовами і процедурою оцінювання	Контракт про зарахування на роботу, один з пунктів якого стосується обов'язкового і своєчасного заповнення рейтингового листа та дотримання академічної доброчесності; сформованість власної ціннісної основи оцінювання
2	Заповнення рейтингового листа/анкети результатами зробленого/виконаного упродовж навчального року	Рейтинговий листок/ анкета з повною та достовірною інформацією про результати професійної діяльності за всіма номінаціями та показниками, передбаченими відповідним внутрішнім нормативним документом
3	Поінформованість щодо власного рейтингового показника та свого місця в рейтингу	Саморефлексія власних професійних здобутків на підставі результатів рейтингового оцінювання, усвідомлення їхнього рівня і значення
4	Прийняття рішень щодо подальшої професійної діяльності і її поліпшення, щоб забезпечити успішну підготовку до наступного рейтингового оцінювання	Оцінка особистих потреб у подальшому підвищенні кваліфікації, позитивне налаштування на досягнення високого рейтингового показника у наступному навчальному році, вибір способів підвищення власної кваліфікації, активізація конкретних видів професійної діяльності

І все ж, попри свою життєздатність, викладацький рейтинг діяльності науково-педагогічних працівників вітчизняних університетів не позбавлений недоліків. Один з них – це домінування кількісного оцінювання результатів професійної діяльності, назвемо його «оцінюванням по факту», яке не дозволяє оцінити досконалість викладання, встановити й простежити професійний поступ науково-педагогічних працівників через відсутність таких індикаторів, як ступінь опанування методикою навчання, здатність застосовувати в освітньому процесі сучасні технології навчання, якість й ефективність авторського навчально-методичного забезпечення тощо. Тому вважаємо, що на часі – запровадження експертного оцінювання, а також таких перевірених зарубіжною практикою методів оцінювання, як педагогічне тестування професійної діяльності викладачів і знань з відповідної наукової галузі, що стосується змісту навчальних дисциплін, та «портфоліо викладача закладу вищої освіти».

Як зазначає І. Зварич, «педагогічне тестування професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США – найбільш дієвий метод оцінювання, який використовують для визначення рівня якості знань студентів та педагогічної компетентності викладачів, зокрема педагогічної компетентності з навчальної дисципліни. Для оцінювання педагогічної компетентності викладачів США розроблено тести з урахуванням таких компетенцій: уміння педагога визначати освітні цілі програми та аналізувати їх; діагностування знань з навчальної дисципліни та здатності викладача передати їх студентам, уміння, навички, досвід з навчального предмета; вміння

використовувати новітні технології; спроможність здійснювати індивідуальне і групове навчання студентів, визначати рівень якості їхніх знань; відповідальність за управління навчально-виховним процесом; підвищення самоосвіти; здатність осмислити свою практичну діяльність і вчитися на основі досвіду, а також наукових досягнень» [9, с. 30].

Не менш ефективним в оцінюванні діяльності науково-педагогічних працівників є використання педагогічного портфоліо [11, 12 та інші]. Воно слугує способом «фіксації, накопичення матеріалів, що демонструють рівень професіоналізму викладача і вміння вирішувати завдання своєї професійної діяльності. Портфоліо викладача показує рівень його підготовленості і рівень активності у навчальних та позанавчальних видах діяльності. Головне призначення портфоліо – продемонструвати найбільш значущі результати практичної діяльності для оцінки своєї професійної компетенції» [11, с. 150]. На нашу думку, окрім зазначеного, електронне портфоліо дозволяє бачити динаміку рейтингового показника викладача і вплив на неї різних чинників. Тобто, портфоліо ілюструє не лише досягнуте викладачем у професійній діяльності, але й інформує про те, завдяки яким видам освіти, формам підвищення кваліфікації це стало можливим.

Як уже було зазначено, в оцінюванні діяльності науково-педагогічних працівників вітчизняних закладів вищої освіти друге місце за поширеністю займає студентський рейтинг діяльності викладачів. Відповідними внутрішніми нормативними документами закладу вищої освіти студентам делеговано проведення оцінювання знання викладачем навчальної дисципліни і вмін-

ня їх передавати здобувачам вищої освіти; якості викладання навчальної дисципліни, уміння спілкуватись, ставлення до здобувачів вищої освіти та деякі інші аспекти. Слід зауважити, що зарубіжні заклади вищої освіти з міркувань толерантності все більше віддають перевагу оцінці освітніх програм, досконалості викладання навчальних дисциплін, а не особистості викладача. Поступово ця ідея зарубіжного досвіду знаходить поширення у вітчизняних університетах і не лише під час акредитації освітніх програм, але і як вид оцінювання діяльності викладачів з розроблення нових навчальних програм і викладання навчальних дисциплін.

Аналіз вітчизняних практик свідчить, що заклади вищої освіти по-різному використовують результати студентських рейтингів. Деякі університети додають результати студентського рейтингу до загального рейтингового показника. Але оскільки студентські рейтинги порівняно з балами викладацького рейтингу мають невисокі пороги, то результати студентського рейтингу суттєво не позначаються на загальному рейтинговому показнику викладача. Проте студентські рейтинги надають важливу інформацію про якість освітніх програм і технологій навчання, тому їх результати є важливими, перш за все, для гарантів освітніх програм.

Порівняно із зарубіжним досвідом студентські рейтинги діяльності викладачів вітчизняних закладів вищої освіти перебувають на стадії становлення, тоді як у «зарубіжних університетах процедура оцінки якості викладання студентами застосовується досить довгий час, добре розроблена, і, як наслідок, позитивно сприймається студентами та професорсько-викладацьким складом [13, с. 255–256]. Натепер у багатьох університетах світу студентський рейтинг – найбільш поширений вид оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників. Та навіть попри це, серед дослідників точаться дискусії щодо ступеня довіри результатам студентських рейтингів, звучать поради не покладатись лише на них. «Спеціалісти рекомендують, щоб вузівська адміністрація зробила висновки про діяльність конкретного викладача на основі оцінок, що виставлені не однією, а декількома групами студентів, в тому числі і різних років навчання. Вони радять ретельно продумувати складання анкет та безпосередньо анкетування студентів, аби отримати можливість обдуманих та достовірних відповідей. Студенти мають бути впевнені, що видана ними інформація принесе практичну користь всім, в тому числі і їм самим» [13, с. 256].

Як показало опитування науково-педагогічних працівників 41 вітчизняних

закладів вищої освіти, переважна більшість респондентів (76,6%) схильні довіряти студентським рейтингам. Вважаємо, що для керівництва вітчизняних закладів вищої освіти це є важливим свідченням доцільності проведення студентських рейтингів та потреби в їхньому постійному удосконаленні.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти України в оцінюванні діяльності науково-педагогічних працівників найменшою мірою задіяні випускники та стейкхолдери. У цих видах оцінювання зарубіжні практики мають більший поступ.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Послугуючись результатами проведеного дослідження, можна стверджувати, що в умовах інституційної автономії вітчизняні заклади вищої освіти демонструють позитивні зразки оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників. Інституційна автономія дозволяє їм самостійно розробляти нормативні документи, встановлювати норми бального оцінювання, надаючи перевагу тим аспектам діяльності науково-педагогічних працівників, які є пріоритетними для реалізації місії і стратегії розвитку закладу вищої освіти.

Автономія не позбавляє університети можливості знайомитись із кращим вітчизняним і зарубіжним досвідом. Тому обізнаність з ним дозволить модернізувати оцінювальну діяльність, поліпшити діагностування професійної спроможності і якості діяльності викладачів та розвивати науково-педагогічний потенціал університетів.

З поміж різних видів оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників вітчизняні заклади вищої освіти найчастіше використовують викладацькі і студентські рейтинги. Попри свою незаперечну доцільність і результативність ці види рейтингів не вирішують повною мірою питання об'єктивного оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників. Вважаємо, що слід приділити увагу іншим видам оцінювання, зокрема, поширеному у зарубіжних практиках експертному оцінюванню, оцінюванню випускниками і стейкхолдерами, а також звернути увагу на методи тестування, анкетування та електронного портфоліо. Вочевидь це відіграє позитивну роль в оцінюванні діяльності науково-педагогічних працівників і на особистісному, і на інституційному рівнях.

Предметом подальших досліджень можуть бути: порівняльний аналіз досвіду вітчизняних і зарубіжних студентських рейтингів діяльності науково-педагогічних працівників; проведення педагогічного експерименту з експертного оцінювання діяльності викладачів.

Список бібліографічних посилань

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Професійний стандарт на групу професій «викладачі закладів вищої освіти». URL: https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf
3. Європейські принципи вдосконалення навчання та викладання. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/evropeiski_pryntsypy_vdoskonalennia_navchanya.pdf
4. Ярошенко О. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників університетів. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду з розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів: препринт* (аналітичні матеріали) (II частина). Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Жабенко, О. Ярошенко, О. Отич, С. Мельник; за ред. Ю. Скиби. Київ: ІВО НАПН України, 2021. С. 60–79. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/potentsial-univ_2021-122p.pdf
5. Ярошенко О. Теоретичні основи рейтингування як інструменту оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників університетів України. *Теоретичні основи розвитку науково-педагогічного потенціалу університетів України у контексті розширення інституційної автономії: препринт* (аналітичні матеріали) (I частина) / авт. кол.: О. Жабенко, В. Муромець, І. Регейло, Ю. Скиба, Г. Чорнойван, О. Ярошенко; за ред. Ю. Скиби. Київ: ІВО НАПН України, 2020. С. 57–72. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Nauk-pedahog_potents_Univ_UA_rozshyr_avtonomii_analit-ch1_IVO-2020-113p_avtors-kolektiv.pdf
6. Положення про рейтингування науково-педагогічних працівників КПІ ім. Ігоря Сікорського. <https://osvita.kpi.ua/node/30/>
7. Положення про систему рейтингової оцінки діяльності науково-педагогічних працівників Київського національного торговельно-економічного університету. URL: <https://knute.edu.ua>
8. Внутрішнє забезпечення якості освіти. *Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка: офіційний сайт*. URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/vnutrshn-zabezpechennya-yakost-osv-ti.php
9. Зварич І.М. Теоретичні і методичні засади оцінювання професійної діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2014. 42 с.
10. Hornstein H.A. Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 2017. Vol. 4. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>
11. Бойко О.І. Електронне портфоліо викладача – альтернативна форма оцінки його педагогічної діяльності та професіоналізму. *Вісник Черкаського державного технологічного університету. Серія: Технічні науки*. 2017. № 1. С. 150–155. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchdtu_2017_1_20
12. Морзе Н. Електронне портфоліо як інструмент вимірювання результатів діяльності викладача сучасного вишу. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, 2014. № 5. С. 36–41.
13. Ткаченко О.Б. Оцінювання якості професійної – педагогічної діяльності викладачів у США на сучасному етапі розвитку вищої школи. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*: зб. наук. пр. / ред. Л.А. Ткачянський, О.Г. Романовський. Харків: НТУ «ХПІ», 2011. Вип. 29(33). С. 248–260.
1. On higher education: Law of Ukraine of 01.07.2014 No 1556-VII. Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukr.].
2. Professional standard for the group of professions "Teachers of higher education institutions". Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/819/81950/610_Vikladachi_zakladiv_vishoyi_osviti.pdf [in Ukr.].
3. European principles for improving teaching and learning. Retrieved from https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/evropeiski_pryntsypy_vdoskonalennia_navchanya.pdf
4. Yaroshenko, O. (2021). Analysis of the leading domestic and foreign experience in evaluating the activities of research and teaching staff of universities. In *Skyba, Yu., Chornoyvan, G., Zhabenko, O., Yaroshenko, O., Otych, O., Melnyk, S. Analysis of the leading domestic and foreign experience in the development of scientific and pedagogical potential of universities: preprint* (analytical materials) (II part). In J. Skiba (Ed.). Kyiv: IHE NAPS of Ukraine. (PP. 60–79). URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/potentsial-univ_2021-122p.pdf
5. Yaroshenko, O. (2020). Theoretical bases of rating as a tool for evaluating the activities of scientific and pedagogical staff of Ukrainian universities. In *Zhabenko, O., Muromets, V., Regeilo, I., Skiba, Yu., Chornoyvan, G., Yaroshenko, O. Theoretical foundations of development of scientific and pedagogical potential of Ukrainian universities in the context of expanding institutional autonomy: preprint* (analytical materials) (Part I). In Yu. Skiba (Ed.). Kyiv: IVO NAPS of Ukraine (pp. 57–72). Retrieved from https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Nauk-pedahog_potents_Univ_UA_rozshyr_avtonomii_analit-ch1_IVO-2020-113p_avtors-kolektiv.pdf [in Ukr.].
6. Regulations on rating of scientific and pedagogical workers of KPI named after Igor Sikorsky. *Educational process in KPI named after Igor Sikorsky*. Retrieved from <https://osvita.kpi.ua/node/30> [in Ukr.].
7. Regulations on the system of rating assessment of the activity of scientific and pedagogical employees of the Kyiv National University of Trade and Economics. *State University of Trade and Economics: official site*. Retrieved from <https://knute.edu.ua> [in Ukr.].
8. Internal quality assurance of education. *Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatiuk: official site*. Retrieved from https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/vnutrshn-zabezpechennya-yakost-osv-ti.php [in Ukr.].
9. Zvarych, I.M. (2014). Theoretical and methodological principles of evaluating the professional activities of teachers in higher education in the United States: Abstract of PhD Dissertation in Pedagogy. Kyiv: M.P. Dragomanov National Pedagogical University. 42 p. [in Ukr.].
10. Hornstein, H.A. Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 2017. Vol. 4. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1304016>
11. Boyko, O.I. (2017). An electronic portfolio of a teacher is an alternative form of assessment of his pedagogical activity and professionalism. *Bulletin of Cherkasy State Technological University. Series: Technical Sciences*, 1: 150–155. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vchdtu_2017_1_20 [in Ukr.].
12. Morse, N. (2014). Electronic portfolio as a tool for measuring the performance of a modern university teacher. *Informatics and information technologies in educational institutions*, 5: 36–41 [in Ukr.].
13. Tkachenko, O.B. (2011). Assessing the quality of professional and pedagogical activities of teachers in the United States at the present stage of development of higher education. *Problems and prospects of formation of the national humanitarian and technical elite: collection of scientific works* [Kharkiv: NTU "KhPI"], 29 (33): 248–260 [in Ukr.].

References

YAROSHENKO OIha

Full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogy, Professor,
Chief Research Fellow, Department of Integration of Higher Education and Science,
Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**EVALUATION OF ACTIVITIES OF RESEARCH AND PEDAGOGICAL EMPLOYEES
IN THE CONTEXT OF INSTITUTIONAL POLICY OF UNIVERSITIES**

Summary. Introduction. This paper examines the factors, which ensure quality evaluation of activities of scientific and teaching staff in the context of institutional policy of Ukrainian universities.

Ukrainian educational institutions are focused on the European vector of development, due to which evaluation of scientific and teaching staff has become a component of internal quality assurance in tertiary education. Enjoying the right of institutional autonomy, universities independently develop regulations and procedures for its implementation. At present, every educational institution has accumulated sufficient experience in evaluating activities of scientific and teaching staff, hence studying and generalizing this experience are of considerable scientific interest, since it has practical application.

The latest publications on the problem under discussion almost exclusively emphasize the significance of rating activities of scientific and teaching staff, and disclose appropriate methods of doing this. The role of institutional autonomy in organizing and conducting such a rating alongside the trends of developing and improving evaluation remain either unexplored or deficient in support. With this in view, these issues are brought to the forefront of this study.

Purpose. The article is aimed at exposing the results of a comparative analysis of experiences gained by Ukrainian universities in evaluating activities of scientific and teaching staff, and outlining prospects for further development of this component of internal quality assurance in tertiary education with regard to the goal of evaluation results.

Methods. In the course of investigation, multiple research methods have been employed, specifically analysis, comparison, in-depth examination and generalization of foreign experiences in evaluating activities of scientific and teaching staff; in addition, a corresponding survey has been conducted, based on the data received from questionnaires of pedagogical personnel.

Results. The analysis of the institutional policy of tertiary education institutions concerning evaluation of activities of scientific and teaching staff has revealed that teacher and student ratings dominate in Ukrainian universities. The results of the conducted survey illustrate that among 209 scientific and pedagogical workers of 41 higher educational institutions, 179 respondents, or 85.6%, prioritized a teacher rating of professional activities of scientific and pedagogical staff, whereas 121 respondents hierarchized a student rating. The percentage of responses indicating the use of other types of evaluation is low.

In contradistinction to Ukrainian practices, in European and American educational contexts, student ratings rank above all others. In addition to the abovementioned types of evaluation, foreign universities practice expert evaluation, evaluation by teachers, and evaluation by stakeholders.

With the strengthening of institutional autonomy, the procedure of evaluating activities of scientific and teaching staff has acquired the integrity, which is exposed in the article progressively at the institutional and personal levels.

Originality. This study is innovative since it has pioneered evaluation of activities of scientific and teaching staff and divulged it as a holistic process at the institutional and personal levels with clearly distinguished stages / steps.

Conclusion. Institutional autonomy enables universities to independently conduct and improve evaluation of activities of scientific and teaching staff. They are also open for study and dissemination of their own achievements along with adopting advanced ideas of Ukrainian and foreign experiences. Institutional autonomy fosters continuous improvement and elaboration of quality indicators and procedures of rating activities of scientific and teaching staff.

Among evaluation methods, Ukrainian institutions of tertiary education prioritize self-assessment by scientific and teaching staff, and questioning of students. Foreign practices expand ratings to testing and electronic portfolio.

The article provides implications for further research of the issue under discussion in such areas as a contrastive analysis of Ukrainian and foreign experiences in a student rating of scientific and teaching staff, and conducting a pedagogical experiment on expert evaluation of professional activities of teachers.

Keywords: teacher rating; activities; expert evaluation; electronic portfolio; institution of higher education; institutional autonomy; scientific and pedagogical worker; evaluation; student rating.

Одержано редакцією 21.04.2021
Прийнято до публікації 02.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-12-20

ORCID 0000-0001-7957-1794

СЛЮСАРЕНКО Олена Миколаївна

докторка педагогічних наук, старша наукова співробітниця, перша заступниця директора,
Інститут вищої освіти НАПН України
e-mail: o.slyusarenko@ihed.org.ua

УДК 378.014.6:005.642.5(477)(045)

**ВИМІРЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УНІВЕРСИТЕТІВ:
УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД**

Проаналізовано досвід вітчизняних закладів вищої освіти щодо вимірювання якості освітньої діяльності у контексті забезпечення якості. На основі проведеного дослідження встановлено, що при розробленні регулюючих положень щодо забезпечення якості освіти закладів вищої освіти керуються Законом України «Про вищу

освіту», Законом України «Про освіту», документами Європейської Асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейської Асоціації університетів (EUA), Європейської Асоціації вищих навчальних закладів (EURASHE), а також Стандартами і рекомендаціями забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти

(ESG) та індикаторами міжнародних університетських рейтингів. Для проведення вимірювання якості освітньої діяльності у вітчизняних закладах вищої освіти використовуються критерії акредитаційних, рамкових процедур та критерії рейтингового оцінювання.

Визначено, що у вітчизняній практиці наразі використання рейтингування закладів вищої освіти з метою оцінювання якості вищої освіти не є популярною складовою групи критеріїв, хоча саме рейтинговий підхід до оцінювання закладів вищої освіти надає можливість здійснити їх класифікацію за окремими критеріями і є більш показовими для визначення конкурентоздатності закладу вищої освіти, а також може впливати на стратегічне планування розвитку закладу вищої освіти з метою покращення якості вищої освіти.

Вмотивовано перспективність використання рейтингування як критерію вимірювання якості освітньої діяльності, що уможливило ранжування закладів вищої освіти за конкурентоспроможною якістю. Здійснення аналізу функціонування закладу вищої освіти надає можливості для підвищення якісного рівня надання освітніх послуг.

Ключові слова: вимірювання якості освітньої діяльності; вища освіта; ефективність освітньої діяльності; заклади вищої освіти; якість освітньої діяльності.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до розвитку вищої освіти – зокрема, в «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки» наголошується на важливості забезпечення якості вищої освіти та визначено, що «...основна увага приділялася визначенню чітко вимірюваних критеріїв та індикаторів якості, запровадженню структурованих систем забезпечення якості, таких елементів зовнішнього забезпечення якості, як стандарти якості і досконалості та оцінювання щодо відповідності ним на основі чітких критеріїв, вимоги до змісту освіти (стандарти вищої освіти), уніфікований додаток до диплома європейського зразка, європейська кредитно-трансферна система, цільові показники ефективності, вимірювані результати навчання, рейтинги, рамки кваліфікацій, фінансування залежно від результатів, що є ефективним в умовах поєднання зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості. Тому центральною ланкою системи вищої освіти залишаються заклади вищої освіти, які відповідають за побудову системи внутрішнього забезпечення якості» [1].

Також важливо зазначити, що «з метою цілеспрямованої підтримки і стратегічного розвитку закладів вищої освіти світова університетська практика активно послуговується механізмами акредитаційного, рамкового і рейтингового оцінювання. Найбільш точним з них є рейтинговий ме-

ханізм. Відтак, аналіз міжнародних та національних рейтингів набуває ключового значення для вдосконалення механізмів оцінювання якості вищої освіти загалом і в Україні зокрема» [2].

Ефективність освітньої діяльності складається з двох факторів, критеріїв і цільових орієнтирів: *по-перше*, з максимізації результату (сутнісних і функціональних ознак визначеної мети); *по-друге*, з мінімізації ресурсів (засобів досягнення мети), використаних для отримання результату [3].

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення й аналіз наукових джерел свідчать, що теоретичні аспекти поняття освітніх послуг у своїх роботах досліджували О. Воробйова [4], Д. Козлов [5]; університетські рейтинги як механізм оцінювання якості вищої освіти розглядали у своїх роботах В. Луговий [2], Ж. Таланова [6]; міжнародні рейтинги університетів як показники якості іспанських університетів є у фокусі роботи F. García [7]; кореляційний аналіз міжнародних рейтингів університетів у своєму дослідженні проводить Р. Honsova [8]; питання вимірювання якості освітньої діяльності досліджували L. Ruhupatty та В. Maguad [9]. Однак питання вимірювання якості освітньої діяльності університетів у контексті інтеграції до єдиного європейського освітнього простору всіх країн, які беруть участь у Болонському процесі, в сфері вищої освіти залишається недостатньо дослідженим.

Мета статті. Проаналізувати досвід вітчизняних закладів вищої освіти щодо вимірювання якості освітньої діяльності у контексті забезпечення її якості.

Методи дослідження. Основою реалізації дослідницької мети є використання таких методів дослідження, як аналіз (проаналізовано досвід вітчизняних університетів у контексті вимірювання якості освітньої діяльності), синтез (визначено основні критерії вимірювання в українських ЗВО), узагальнення (визначено інструменти вимірювання якості освітньої діяльності в контексті забезпечення якості).

Виклад основного матеріалу. Відсутність консенсусних підходів до вимірювання якості та ефективності освітньої діяльності, потребує більшої аргументованості «до визначення індикаторів, якими здійснюється вимірювання якості, результативності та ефективності вищої освіти. Жоден перелік індикаторів не є остаточним, а кожен індикатор відображає лише певний аспект діяльності освітньої установи і його інструментальні можливості. Нині не існує універсально узгоджених показників для вимірювання якості вищої освіти в різних

освітніх системах, а використані індикатори призначені виключно для надання інформації, а не інтерпретації якості та результативності діяльності освітніх установ» [10]. Збільшення уваги до забезпечення якості вищої освіти актуалізує питання визначення та запровадження певних механізмів оцінювання й інструментів цього процесу.

У цьому контексті базисом для визначення критеріїв є вітчизняні та міжнародні нормативні документи що регулюють цю діяльність. Йдеться насамперед про Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG). Так, відповідно до Закону України «Про освіту», освітня діяльність визначається як «діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті»; якість освіти трактується як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг»; а поняття якість освітньої діяльності це «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [11].

Основні засади та принципи, що стосуються функціонування системи забезпечення, розроблено Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейським союзом студентів (ESU), Асоціацією університетів Європи (EUA), Європейської асоціації закладів вищої освіти (EURASHE) у документі Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти в Європейському просторі вищої освіти (ESG) та визначено, що це набір стандартів і рекомендацій для систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості у вищій освіті. ESG використовуються закладами та агентствами забезпечення якості як рекомендаційний документ для зовнішніх і внутрішніх систем забезпечення якості у вищій освіті. Також їх використовує Європейський реєстр забезпечення якості (EQAR), який відповідає за реєстрацію агентств забезпечення якості, що відповідають ESG, що мають такі цілі: встановлюють спільні рамки щодо систем забезпечення якості для навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівнях; уможливають за-

безпечення та вдосконалення якості вищої освіти у Європейському просторі вищої освіти; підтримують взаємну довіру, таким чином сприяючи визнанню та мобільності у межах та поза національних кордонів; надають інформацію щодо забезпечення якості у ЕНЕА [12].

Виходячи з того, що «ефективність освітньої діяльності складається з двох факторів, критеріїв і цільових орієнтирів: по-перше, з максимізації результату (сутнісних і функціональних ознак визначеної мети); по-друге, з мінімізації ресурсів (засобів досягнення мети), використаних для отримання результату» [2]. Тому процедуру оцінювання якості вищої освіти можна розглядати як «процес збору, аналізу, узагальнення та інтерпретації вхідних і вихідних даних у вищій освіті за визначеними кількісними та якісними показниками з метою вимірювання результативності діяльності та визначення ступеня відповідності об'єкта оцінювання (закладу вищої освіти, освітньої програми) встановленим вимогам – рамкам, стандартам, критеріям, та формування відповідних рекомендацій і прийняття рішень щодо удосконалення якості» [6]. Разом з тим потрібно наголосити, що сьогодні немає єдиного підходу до вимірювання якості освітньої діяльності, а саме: «До визначення індикаторів, якими здійснюється вимірювання якості, результативності та ефективності вищої освіти. Жоден перелік індикаторів не є остаточним, а кожен індикатор відображає лише певний аспект діяльності освітньої установи і його інструментальні можливості. Нині не існує універсально узгоджених показників для вимірювання якості вищої освіти в різних освітніх системах, а використані індикатори призначені виключно для надання інформації, а не інтерпретації якості та результативності діяльності освітніх установ» [10].

Розглянемо, як на практиці реалізуються процедури вимірювання якості освітньої діяльності у вітчизняних закладах вищої освіти. Зокрема, в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка система забезпечення якості освіти та освітнього процесу «керується Конституцією України, та Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту»... спираючись на Європейський досвід розбудови вищої освіти, у тому числі на спільну декларацію міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» і Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти розбудовує власну систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (систему внутрішнього забезпечення якості)» [13].

Для забезпечення якості вищої освіти запроваджено систему внутрішнього забезпечення якості, що включає політику щодо забезпечення якості; розроблення й затвердження освітніх програм; студенто-центроване навчання, викладання та оцінювання; зарахування, навчання й атестацію студентів; викладацький персонал; навчальні ресурси й підтримку здобувачів вищої освіти; інформаційний менеджмент; публічну інформацію; поточний моніторинг і періодичний перегляд освітніх програм; систему запобігання академічному плагіату та його виявлення; циклічне зовнішнє забезпечення якості.

Також варто зазначити, що Київський національний університет імені Тараса Шевченка – єдиний вітчизняний представник у рейтингу Best Global Universities Rankings 2021. «У рейтингу європейських університетів Київський національний університет імені Тараса Шевченка посідає 440 місце з 543 університетів регіону. У галузі хімічних наук КНУ перебуває на 640 місці, а в галузі фізичних наук Університет посідає 503 сходинку» [14]. За даними міжнародного рейтингу Webometrics (Ranking Web of Universities, January 2022 Edition 2022.1.0 beta) Київський національний університет імені Тараса Шевченка перебуває на 1238 позиції [15].

Діяльність Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (далі – НТУ «ХПІ») щодо функціонування системи управління якістю вищої освіти базується на нормативно-правових актах України у сфері освіти, «Положення про забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в НТУ «ХПІ», яке розроблене відповідно до вимог Закону України «Про вищу освіту» (стаття 16. Система забезпечення якості вищої освіти). Система управління якістю вищої освіти НТУ «ХПІ» відповідає принципам стандарту ДСТУ ISO 9001:2015 та забезпечує реалізацію основних завдань, а саме: планування, забезпечення і підтвердження якості.

Відповідно до стандарту ДСТУ ISO 9001:2015 система управління якістю включає в себе вісім принципів, а саме: *орієнтація на споживача* (аналізуючи поточні та майбутні потреби споживачів освітніх послуг, задовольняє у повному обсязі ці вимоги, перевершуючи їх очікування, систематично проводить маркетингові дослідження ринку праці, а також моніторинг та прогнозування майбутніх вимог до якості надання освітніх послуг); *лідерство* (встановлює цілі та забезпечує єдність колективу у їх досягненні на всіх рівнях, здійснює підтримку й управління, а також бере на себе відповідальність за оптиміза-

цію та системне удосконалення керівних та допоміжних процесів університету); *зацікавленість персоналу* (керівники університету та його структурних підрозділів сприяють створенню та підтримці оптимального соціально-економічного середовища та психологічного клімату у колективі, які сприяють реалізації творчого та науково-дослідного потенціалу співробітників, спрямовуючи його на виконання основних завдань університету); *процесний підхід* (дозволяє найбільш ефективно досягти бажаних результатів діяльності); *системний підхід до управління* (підхід сприяє результативному й ефективному досягненню цілей у сфері якості освітньої діяльності); *постійне поліпшення* (базується на запобіжних та коригувальних діях (підвищенні та оцінці результативності); *прийняття рішень на основі фактів* (аналіз функціонування системи менеджменту якості вищої освіти, що дозволяє підвищити результативність і ефективність прийнятих рішень); *взаємовигідні відносини з постачальниками* (діє політика взаємовигідних відносин із постачальниками, що підвищує спроможність обох сторін створювати матеріальні та духовні цінності суспільства [16].

Системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в НТУ «ХПІ» відповідає вимогам Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, а саме: «здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм; щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників; оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою; забезпечення публічності інформації про університет, освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації; забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату в випускних кваліфікаційних роботах здобувачів вищої освіти» [16].

Функціонування системи внутрішнього забезпечення якості освіти Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського («Харківський авіаційний інститут») ґрунтується на положеннях Закону України «Про освіту» Закону України «Про вищу освіту» та вимогах Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Зокрема, система містить: «Політику щодо забезпечення якості; розроблення й

затвердження освітніх програм; студенто-центроване навчання, викладання та оцінювання; зарахування, навчання й атестація студентів; викладацький персонал; навчальні ресурси й підтримка здобувачів вищої освіти; інформаційний менеджмент; публічна інформація; поточний моніторинг і періодичний перегляд освітніх програм; система запобігання академічному плагиату та його виявлення; циклічне зовнішнє забезпечення якості» [17].

Нормативні засади щодо забезпечення якості вищої освіти у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ґрунтуються на положеннях Закону України «Про освіту», «Про вищу освіту», принципах ESG, вимогах національного стандарту України «системи управління якістю» ДСТУ ISO 9001:2015 та професійних стандартів [18].

За даними міжнародного QS World University Rankings by Subject 2022 Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» представлено у таких номінаціях «Computer Science and Information Systems 401–450-те місце (піст на 100 місць); Electrical Engineering & Electronic 401–450-те місце (піст на 50 місць); Engineering and Technology 401–450-те місце (2021 року не сертифікувала-ся); Engineering – Mechanical 501–520-те місце (спад на 20–50 місць)» [19]. У міжнародному рейтингу університетів світу представлених у вебпросторі Webometrics (Ranking Web of Universities, January 2022 Edition 2022.1.0 beta) КПІ ім. Ігоря Сікорського посідає 1536 місце в світовому рейтингу [20].

Національний технічний університет «Дніпровська політехніка» (Національний гірничий університет) щодо діяльності системи внутрішнього забезпечення якості послуговується положеннями Національної рамки кваліфікацій України, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», «Стратегічного плану розвитку НТУ «ДП», Політики забезпечення якості» [21]. Також Національний технічний університет «Дніпровська політехніка» (Національний гірничий університет) представлено 3099 місцем у міжнародному рейтингу Webometrics [20].

Політика Національного університету «Львівська політехніка» щодо забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти ґрунтується на положеннях Закону України «Про вищу освіту», з дотриманням критеріїв, представлених у Стандартах і рекомен-

даціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, Європейської асоціації із забезпечення якості вищої освіти, національного стандарту України «Системи управління якістю» ДСТУ ISO 9001:2009 та професійних стандартів. Вона передбачає: наявність внутрішніх організаційних процедур та процесів забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти; формування критеріїв якості вищої освіти та системи її оцінювання на засадах її міжнародного виміру; формування системи управління процесами та процедурами забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти; участь навчальних структурних підрозділів, керівництва університету та учасників освітнього процесу в реалізації заходів щодо забезпечення якості; практичну реалізацію інноваційних педагогічних та віртуальних технологій в освітньому процесі; академічну доброчесність і свободу, а також протидію академічному шахрайству та плагиату; запобігання нетолерантності чи дискримінації щодо студентів та працівників; залучення зовнішніх зацікавлених сторін до забезпечення якості; інтеграцію наукової та освітньої діяльності Університету та ефективне використання результатів наукових досліджень в освітньому процесі; створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації потенційних фахівців [22].

Внутрішня система забезпечення якості Українського католицького університету «спирається на місію Університету, Стратегію розвитку УКУ та Європейські стандарти і рекомендації забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG)». Приміром, «Концепція внутрішньої системи забезпечення якості (ВСЯ УКУ)» включає в себе «політику з питань етносу та цінностей, служіння; політику у питаннях академічної доброчесності і свободи, а також запобігання академічного плагиату; політику забезпечення якості освітнього процесу; політику розвитку наукової діяльності; кадрову політику; політику забезпечення навчальними ресурсами; політику інтернаціоналізації; інформаційну політику» [23].

Система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти Сумського державного університету базується на основі вимог Закону України «Про вищу освіту», «Про освіту» та Стандартів і рекомендацій забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти (ESG). Також зазначено, що у цьому процесі послуговуються документами Європейської Асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейської Асоціації

університетів (EUA), Європейської Асоціації вищих навчальних закладів (EURASHE). Наголошено, що система внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності апелює до базових індикаторів визнаних міжнародних рейтингів QS, Webometrics, U-Multiranc.

Для ефективного функціонування системи забезпечення якості використовують принцип публічності (поширення інформації щодо діяльності); принцип академічної доброчесності (дотримання академічної етики); принцип конкурентності (оцінювання та порівняння можливостей); принцип гнучкості та адаптивності (можливість активних та своєчасних змін); принцип інтегративності (оптимальне поєднання освітньої, наукової, інноваційної складової освітньої діяльності). Також задекларовано засади ESG, а саме: студентоцентроване навчання; розроблення і затвердження освітніх програм; моніторинг та перегляд освітніх програм; оцінювання здобувачів освіти; кадрове забезпечення; матеріально-технічне забезпечення; запобігання академічного плагіату; використання інформаційних систем для процесу управління; публічність інформації; перманентний аналіз щодо забезпечення якості [25].

Важливою складовою забезпечення якості є присутність університету у міжнародних рейтингах, так Сумський державний університет посідає 1835 позицію рейтингу університетів світу Webometrics (Ranking Web of Universities, January 2022 Edition 2022.1.0 beta) [20].

Отже, у вітчизняних закладах вищої освіти для вимірювання якості освітньої діяльності у контексті забезпечення якості використовуються критерії та принципи ESG, на основі яких здійснюється акредитація освітніх програм закладів вищої освіти, а також критерії рейтингового оцінювання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналізуючи досвід українських закладів вищої освіти, можна стверджувати, що при розробленні регулюючих положень щодо забезпечення якості освітньої діяльності вітчизняні заклади вищої освіти керуються Законами України «Про вищу освіту», «Про освіту», Стандартами і рекомендаціями забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти (ESG), стратегічними планами розвитку, документами що регулюють системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Проте деякі заклади вищої освіти розширюють цей список та послуговуються до-

кументами Європейської Асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейської Асоціації університетів (EUA), Європейської Асоціації вищих навчальних закладів (EURASHE), індикаторами міжнародних університетських рейтингів QS, Webometrics, U-Multiranc (Сумський державний університет); національного стандарту України «Системи управління якістю» ДСТУ ISO 9001:2009 (Національний університет «Львівська політехніка»); національного стандарту України «системи управління якістю» ДСТУ ISO 9001:2015 (Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»); спільною декларацією міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка).

Відповідно до законодавства, вітчизняні заклади вищої освіти вибудовують свої системи внутрішнього забезпечення якості та проходять зовнішнє оцінювання якості освітніх програм через процедуру акредитації освітніх програм і отримання підтверджуючих сертифікатів з дотриманням вимог Національної рамки кваліфікації.

Також потрібно зазначити, що вітчизняні заклади вищої освіти представлені у міжнародних рейтингових системах. Критерії провідних міжнародних університетських рейтингів можуть бути використані як важливі орієнтири для розвитку вітчизняних закладів вищої освіти, вимірювання якості освітньої діяльності, прийняття управлінських рішень щодо удосконалення якості освітньої діяльності в контексті її конкурентоспроможності.

Для проведення вимірювання якості освітньої діяльності у вітчизняних закладах вищої освіти слід використовувати насамперед критерії акредитаційних процедур та рейтингового оцінювання, які за відповідних потреб можуть бути доповнені іншими вимірювальними інструментами. І якщо критерії акредитаційних процедур забезпечують усі заклади вищої освіти, то практика використання критеріїв провідних міжнародних університетських рейтингів не є такою поширеною. Використання критеріїв провідних міжнародних університетських рейтингів з метою вимірювання якості освітньої діяльності надає можливість для класифікації закладів вищої освіти за критерієм їх досягнень, тобто за ступенем важливості та значущості, а також може використовуватися для класифікації закладів вищої освіти за конкурентоспроможною якістю.

Список бібліографічних посилань

1. Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf>.
2. Слюсаренко О., Луговий В. Міжнародні та національні університетські рейтинги як механізм оцінювання якості вищої освіти. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали у двох частинах / Воробйова О. та ін.; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Прінтеко, 2020. С. 72–105. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Analiz_ocinki_VO_v_umovah_evrointegracii_ch1-2_analit_IVO-2020-317p_avtors-kolektiv.pdf.
3. Слюсаренко О. Якість освітньої діяльності університетів у контексті забезпечення її ефективності. *Scientific Journal. Innovative Solutions in Modern Science*. New-York, 2021. No 6(50). URL: <https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/2406/2395>.
4. Воробйова О. Управлінський вимір забезпечення ефективності освітньої діяльності університетів на основі стандартизації в умовах євроінтеграції. *Теоретичні основи політики та механізмів забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах у контексті євроінтеграції* / О. Базелюк, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова; за ред. Ж. Таланової. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2021. 66–85 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/evroint-univ_2021-192p.pdf.
5. Козлов Д. Формування освітніх послуг в управлінні сучасним навчальним закладом на засадах маркетингу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 2(66). С. 326–337.
6. Таланова Ж. Міжнародний, національний та інституційний виміри запровадження механізмів оцінювання якості вищої освіти. *Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції*: монографія / Воробйова О. та ін.; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ, 2020. 220 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Ocinka_yakosti_VO_v_umovah_evrointegracii_Monogr_IVO-2020-220p_avtors-kolektiv.pdf.
7. García F. International university rankings as indicators for the quality of the Spanish universities DOI:10.46503/YHND9951. URL: https://www.researchgate.net/publication/348019262_International_university_rankings_as_indicators_for_the_quality_of_the_Spanish_universities.
8. Honsová P. Correlation Analysis of selected international University Rankings. URL: https://www.researchgate.net/publication/308889167_Correlation_Analysis_of_selected_international_University_Rankings.
9. Ruhupatty L., Maguad B. Using the activity-based costing approach to measure the cost of quality in higher education: a faculty perspective. URL: https://www.researchgate.net/publication/267967551_using_the_activity-based_costing_approach_to_measure_the_cost_of_quality_in_higher_education_a_faculty_perspective.
10. Базелюк О., Вітренко Ю., Воробйова О., Ворона В., Дебич М., Паламарчук О., Слюсаренко О., Таланова Ж. Теоретичні основи політики та механізмів забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах у контексті євроінтеграції: препринт (аналітичні матеріали) / за ред. Ж. Таланової. Київ, 2021, 192 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/evroint-univ_2021-192p.pdf.
11. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
12. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. URL: [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
13. Положення про систему забезпечення якості освіти та освітнього процесу в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. URL: <http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Polozhennya%20QAS%202019.pdf>.
14. КНУ у світовому рейтингу університетів від U.S. News and World Report. URL: <http://www.univ.kiev.ua/news/11307>.
15. Ranking Web of Universities. URL: https://webometrics.info/en/current_edition.
16. Забезпечення якості освіти. URL: <https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/osvita/yakist-osviti-v-universiteti-2/yakist-osviti-v-universiteti/>.
17. Положення про систему забезпечення якості освітньої діяльності та вищої освіти в Національному аерокосмічному університеті ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут». URL: <https://khai.edu.ua/university/normativnabaza/polozheniya1/polozheniya-pro-organizaciyusistemi-upravlinnya-yakistyu/polozheniya-pro-sistemu-zabezpechennya-yakosti/>.
18. Інформаційна служба КПІ ім. Ігоря Сікорського. URL: https://document.kpi.ua/2020_7-165.
19. КПІ – серед найкращих університетів світу. URL: <https://kpi.ua/2022-qs>.
20. Ranking Web of Universities URL: https://webometrics.info/en/current_edition.
21. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти Національного технічного університету «Дніпровська політехніка». URL: https://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/Internal_quality_higher_education/Положення%20про%20систему%20внутрішнього%20забезпечення%20якості%202019.pdf.
22. Положення про систему внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти національного університету «Львівська політехніка». URL: <https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2063/polozhennyaoprossystemu13-27.pdf>.
23. Український католицький університет. URL: <https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/ucu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/26/2017/04/Kontseptsiya-VSYA-UKU-2020.pdf>.
24. Якість освіти. URL: <https://sumdu.edu.ua/uk/about-sumdu/quality-education.html>.
25. Воробйова О., Дебич М., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Слюсаренко О., Таланова Ж., Трима К. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали у двох частинах / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ, 2020, 317 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Analiz_ocinki_VO_v_umovah_evrointegracii_ch1-2_analit_IVO-2020-317p_avtors-kolektiv.pdf.

References

1. Strategies for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehiya.rozv.VO-23.02.22.pdf> [in Ukr.].
2. Slyusarenko, O., Lugovyi, V. (2020) International and national university rankings as a mechanism for assessing the quality of higher education. In *Vorobyova O. and others. Analysis of the leading domestic and foreign experience in assessing the quality of higher education in the context of European integration: analytical materials in two parts*. In V. Lugovoi, J. Talanova (Eds.). Kyiv: Printeko. (PP. 72–105). Retrieved from <https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021>

- /03/Analiz_ocinki_VO_v_umovah_internac_ch1-2_analit_IVO-2020-317p_avtors-kolektiv.pdf. [in Ukr.]
3. Slyusarenko, O. (2021) The quality of educational activities of universities in the context of ensuring its effectiveness. *Scientific journal. Innovative Solutions In Modern Science*. New-York, 6(50). Retrieved from <https://naukajournal.org/index.php/ISMSD/article/view/2406/2395> [in Ukr.]
 4. Vorobyova, O. (2021) Management dimension of ensuring the effectiveness of educational activities of universities on the basis of standardization in the context of European integration. In *Bazelyuk, O., Vitrenko, Yu., Vorobyova, O., Vorona, V., Debych, M., Palamarchuk, O., Slyusarenko, O., Talanova J. Theoretical bases of policy and mechanisms for ensuring the effectiveness of educational activities in universities in the context of European integration*. In J. Talanova (Ed.). Kyiv: Institute of Higher Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. (Pp. 66-85). Retrieved from https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/evoint-univ_2021-192p.pdf [in Ukr.]
 5. Kozlov, D. (2017) Formation of educational services in the management of a modern educational institution on the basis of marketing. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2(66): 326–337 [in Ukr.]
 6. Talanova, Zh. (2020). International, national and institutional dimensions of the introduction of mechanisms for assessing the quality of higher education. In *Vorobyova, O. and others. Mechanisms for assessing the quality of higher education in the context of European integration: a monograph*. In V. Lugovoi, J. Talanova (Eds.). Kyiv. 220 p. Retrieved from https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Ocinka_yakosti_VO_v_umovah_evointegrac_Monogr_IVO-2020-220p_avtors-kolektiv.pdf.
 7. Garcia, F. International university rankings as indicators for the quality of the Spanish universities DOI:10.46503/YHND9951 Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/348019262_International_university_rankings_as_indicators_for_the_quality_of_the_Spanish_universities
 8. Honsova, P. Correlation Analysis of selected international University Rankings Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/308889167_Correlation_Analysis_of_selected_international_University_Rankings
 9. Ruhupatty, L. Maguad, B. Using the activity-based costing approach to measure the cost of quality in higher education: a faculty perspective Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/267967551_using_the_activity-based_costing_approach_to_measure_the_cost_of_quality_in_higher_education_a_faculty_perspective
 10. Bazelyuk, O., Vitrenko, Yu., Vorobyova, O., Vorona, V., Debych, M., Palamarchuk, O., Slyusarenko, O., Talanova, Zh. (2021). Theoretical foundations of policies and mechanisms to ensure the effectiveness of educational activities in universities in the context of European integration. Retrieved from https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/evoint-univ_2021-192p.pdf [in Ukr.]
 11. On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.]
 12. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Retrieved from [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
 13. Regulations on the system of quality assurance of education and the educational process at the Taras Shevchenko National University of Kyiv. Retrieved from <http://nmc.univ.kiev.ua/docs/Polojennya%20QAS%202019.pdf> [in Ukr.]
 14. KNU in the world ranking of universities from the U.S. News and World Report. Retrieved from <http://www.univ.kiev.ua/news/11307> [in Ukr.]
 15. Ranking Web of Universities. URL: https://webometrics.info/en/current_edition
 16. Ensuring the quality of education. Retrieved from <https://www.kpi.kharkov.ua/ukr/osvita/yakist-osviti-v-universiteti-2/yakist-osviti-v-universiteti/> [in Ukr.]
 17. Regulations on the quality assurance system educational activities and higher education at the National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute". Retrieved from <https://khai.edu.ua/university/normativna-baza/polozheniya1/polozhennya-pro-organizaciyu-sistemi-upravlinnya-yakistyu/polozheniya-pro-sistemu-zabezpechennya-yakosti/> [in Ukr.]
 18. KPI Information Service named after Igor Sikorsky. Retrieved from https://document.kpi.ua/2020_7-165 [in Ukr.]
 19. KPI – among the best universities in the world. Retrieved from <https://kpi.ua/2022-qs> [in Ukr.]
 20. Ranking Web of Universities URL: https://webometrics.info/en/current_edition
 21. Regulations on the system of internal quality assurance of higher education of the National Technical University "Dnieper Polytechnic". Retrieved from https://www.nmu.org.ua/ua/content/infrastructure/structural_divisions/Internal_quality_higher_education/Положення%20про%20систему%20внутрішнього%20забезпечення%20якості%202019.pdf [in Ukr.]
 22. Regulations on the system of internal quality assurance of educational activities and the quality of higher education of the National University "Lviv Polytechnic". Retrieved from https://lpnu.ua/sites/default/files/2020/pages/2063/polozhennya-prosistem_u13-27.pdf [in Ukr.]
 23. Ukrainian Catholic University. Retrieved from <https://s3.eu-central-1.amazonaws.com/ucu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/26/2017/04/Kontseptsiya-VSYA-UKU-2020.pdf> [in Ukr.]
 24. Quality of education. Retrieved from <https://sumdu.edu.ua/uk/about-sumdu/quality-education.html> [in Ukr.]
 25. Vorobyova, O., Debych, M., Linyova, I., Lugovyi, V., Orzhel, O., Slyusarenko, O., Talanova, Zh., Trima, K. (2020). Analysis of the leading domestic and foreign experience in assessing the quality of higher education in the context of European integration: analytical materials in two parts. In V. Lugovoi, J. Talanova (Eds.). Kyiv. 317 p. Retrieved from https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Analiz_ocinki_VO_v_umovah_internac_ch1-2_analit_IVO-2020-317p_avtors-kolektiv.pdf [in Ukr.]

SLYUSARENKO Olena

Doctor of Pedagogy (Dr. Hab.), Senior Researcher, First Deputy Director,
Institute of Higher Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine

MEASURING THE QUALITY OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF UNIVERSITIES: UKRAINIAN EXPERIENCE

Summary. This article analyzes the experience of Ukrainian higher education institutions in measuring the quality of educational activities in the context of quality assurance. Based on the study, it is established that in developing regulatory provisions for quality assurance, higher education institutions are guided by regulations of Ukraine (Law of Ukraine "On Higher Education", "On

Education") and other documents (Standards and recommendations for quality assurance in European Higher Education Area, ESG 2015, European Association for the Quality Assurance of Higher Education (ENQA), European University Association (EUA), European Association for Higher Education (EURASHE), international rankings indicators). Criteria for accreditation, framework proce-

dures and rating assessment criteria are used to measure the quality of educational activities in Ukrainian higher education institutions.

It is determined that the use of ranking is not a popular component of the group of criteria for assessing the quality of higher education, although this indicator provides an opportunity to classify according to various criteria and is more indicative for determining the competitiveness of higher education.

After all, the prospects of using rankings as a criterion for measuring the quality of educational activities is the

possibility of ranking higher education institutions by competitive quality, analysis of the functioning of higher education institutions, which provides opportunities to improve the quality of educational services.

Keywords: measuring the quality of educational activities, the effectiveness of educational activities, the quality of educational activities, higher education.

Одержано редакцією 26.05.2021

Прийнято до публікації 08.06.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-5-20-25

ORCID 0000-0003-3214-7675

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

e-mail: desyatov50@ukr.net

УДК 37.014.5:005.22-028.33(100+477)(045)

ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ МОДЕЛЕЙ І МЕТОДІВ ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ

Проаналізовано сучасні зарубіжні та вітчизняні концепції освітнього менеджменту, провідні теорії управління соціальними та освітніми процесами.

Осміслено закономірності менеджменту на рівні управління окремо взятою педагогічною системою.

З'ясовано, що суттєві зрушення в теорії і практики освітнього менеджменту відбулися в постіндустріальну епоху.

Проведено порівняльний аналіз модернізації моделей і методів освітнього менеджменту в зарубіжних країнах та Україні.

Доведено, що актуальним є вивчення міжнародного досвіду поширення й упровадження інноваційних підходів для підвищення якості управління (менеджменту), розвиток європейського суспільства в цілому.

Ключові слова: менеджмент; інтернаціоналізація; транснаціоналізація; управління; менеджер; маркетинг; моніторинг; інноваційна діяльність; демократизація; педагогічна концепція; інтеграція; децентралізація.

Постановка проблеми. Підвищення якості освіти як головної мети реформи вищої школи неможливе без інноваційної системи управління ЗВО, перегляду внутрішньої управлінської вертикалі закладу, модернізації моделей і методів освітнього менеджменту, порівняльного аналізу менеджменту в зарубіжних країнах та Україні. У реаліях сьогодення необхідно опановувати інший стиль мислення, який би був адекватним сучасним вимогам життя, та ситуаційний підхід у менеджменті задля наروшення конкурентних переваг у всіх напрямках ресурсного забезпечення. Проте в організації діяльності ЗВО бракує системності, починаючи від загальної візії і місії управління освітою до управління в окремому закладі чи його підрозділах. Організаційна структура традиційної освітньої

установи продовжує базуватися на дисциплінарній департаменталізації. Така модель застаріла і є гальмівним фактором розвитку інтелектуального потенціалу закладу вищої освіти.

У цьому контексті актуальність і доцільність вивчення зазначеної проблеми має практичне значення для керівництва і менеджерів всіх рівнів ЗВО, що й стало предметом нашої розвідки.

Мета дослідження полягає у порівняльному аналізі шляхів модернізації моделей і методів освітнього менеджменту в зарубіжних країнах та Україні, ґрунтовного на необхідності постійного професійного вдосконалення управління ЗВО. Адже, як відомо, це стимулює необхідність напрацювання менеджерами закладу вищої освіти досвіду управління освітніми процесами, адекватними сучасним вимогам щодо управлінської діяльності ЗВО.

Теоретичні основи та методи дослідження. Теоретичні положення підтверджено висвітленням проблем модернізації моделей і методів освітнього менеджменту у закладах вищої освіти України, проблем професійної компетентності керівника ЗВО в сучасному соціально-економічному контексті, розв'язання яких значною мірою залежить від реалізації на практиці одного з ключових завдань – побудови інноваційної системи управління ЗВО. Вирішення проблем щодо модернізації освітнього менеджменту, якісних змін професійної підготовки керівників ЗВО нової формації в умовах ринку праці та технологізації освітнього процесу є предметом аналізу й дослідження таких зарубіжних і вітчизняних науковців, як М. Фуллан, А. Шлейхер, А. Сбруєва, І. Трунда, Л. Пуховська, М. Скиба та інші.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження сучасних освітніх проблем у цілому, а також професійної діяльності керівників закладів вищої освіти неможливо без наукового аналізу сучасних зарубіжних концепцій менеджменту. Більшість із них, як відомо, сформувалися в межах провідних теорій управління виробництвом, соціальними процесами і регуляції поведінки людей. При цьому найважливіша особливість розвитку зарубіжних теорій управління полягає в тому, що у них майже не розглядаються соціально-економічні проблеми в масштабах усього суспільства. Очевидно це пов'язано з тим, що в зарубіжних теоріях управління головна увага зосереджується на керуванні роботою окремого підприємства, на пошукові шляхів удосконалювання діяльності організації. Ось чому саме ця властивість має стати для нас особливо привабливою. Вона дає змогу осмислити закономірності менеджменту не взагалі, а на рівні управління окремо взятою педагогічною системою з конкретизацією основних принципів, методів і форм через урахування їх специфіки.

Вивчення історії походження та особливостей виникнення і специфіки змісту найбільш відомих зарубіжних концепцій менеджменту переконливо веде до висновку, що сам феномен «менеджмент» у його сучасному розумінні сформувався дуже швидко, безперешкодно утвердився і став незамінним, перетворився на інтернаціональне явище, набувши універсального застосування як певна сукупність теоретичних і практичних знань, організаційних дій і структур. Посутні зрушення в теорії і практиці освітнього менеджменту відбулися в постіндустріальну епоху і пов'язану з нею постнекласичну парадигму.

При цьому ключовими моментами сучасної системи поглядів на менеджмент, що нерідко називають «новою управлінською парадигмою», є визнання соціальної відповідальності менеджменту як перед суспільством загалом, так і перед реальним колективом працівників в організації. Формування принципів цієї парадигми промовисто вказує на зростання ролі людини, її професіоналізму, особистісних якостей, а також усієї організації системи взаємин між людьми.

Сучасні умови функціонування закладів вищої освіти ставлять перед керівними кадрами завдання організації безперервного процесу нарощування конкурентних переваг у всіх напрямках ресурсного забезпечення. Це так звані нематеріальні активи і, насамперед, людські ресурси, професіоналізм і знання як упорядкована специ-

фічна сфера, націлена на вирішення певних завдань реалізації стратегії розвитку.

Управлінський компонент має трансформуватися у професійно-особистісні якості. Сучасний керівник закладу вищої освіти – це людина, яка може і готова приймати управлінські рішення для досягнення поставлених цілей і завдань. Ефективність управлінської діяльності вимірюється максимальним досягненням мети з мінімальними витратами і втратами.

Становлення і розвиток нової української школи, її цільова, структурна, функціональна і змістова трансформація, актуалізація завдань соціальної адаптації молоді, посилення впливу освіти на суспільні трансформації загострюють проблему визначення стратегічних напрямів вітчизняної освіти, орієнтованої на довгострокову перспективу освітньої політики, що принципово ґрунтується на новій соціально-значущій основі. Проте, організаційна структура традиційної освітньої установи продовжує функціонувати на основі дисциплінарної департаменталізації. Аналіз менеджменту зарубіжних країн свідчить, що така модель застаріла і є гальмівним фактором розвитку інтелектуального потенціалу закладу освіти.

Педагогічний менеджмент – це теорія управління в закладі освіти, система управління діяльністю освітньої установи. Управління є «діяльністю над діяльністю». Тому управляти освітою має спеціаліст у галузі освітнього менеджменту, який зможе об'єднати адміністративні та економічні аргументи із педагогічними ідеалами та вимогами. За такого професійного менеджменту освіта України здатна не тільки віддзеркалювати, але й змінювати суспільство.

Одним із завдань здійснюваних в останні роки в Україні перетворень є формування системи освіти, спрямованої на інноваційний розвиток. Проте, як свідчить науковий аналіз, проявилася невідповідність «викликів нового часу» із традиційними підходами до управління освітою. Усе це змушує шукати нові шляхи і механізми модернізації освітнього менеджменту. Дослідниками з'ясовано, зокрема, взаємозв'язок моделі управління освітою і стилем педагогічної діяльності вчителя. Тому в сучасних умовах актуалізується завдання розроблення управлінських моделей і методів, що забезпечують розвиток особистості через задіявання її потенціалу в творчих інноваційних процесах. Власне сам процес управління освітньою установою, базований на актуалізації інноваційного потенціалу суб'єктів освіти, вибудовується абсолю-

тно особливим, особистісно-орієнтованим чином, що своєю чергою визначає вимоги до побудови сучасних систем управління на основі гуманітарних технологій.

Світовий досвід свідчить, що наукове забезпечення підготовки менеджерів освіти здійснюється одночасно науково-дослідницькими спільнотами багатьох країн, пріоритетними напрямками роботи яких є проектування майбутніх процесів управління розвитком педагогічної освіти і створення альтернативних концепцій підготовки управлінців. Освітянам України необхідно створити власний механізм «перекладу вимог сфери праці на мову сфери освіти», зосереджуватись на результатах навчання, а не процесі навчання.

Порівняльний аналіз підготовки керівних кадрів освіти свідчить, що західна освітня система має великий досвід із цього питання. Його вивченню надає вагомого значення Рада з питань культурної співпраці при Раді Європи, під егідою якої з 1996 року було засновано Європейський форум керівників освіти. Ознайомлення з матеріалами семінарів цього форуму свідчить, що в більшості країн Західної Європи система підготовки керівних кадрів у сфері освіти, зокрема директорів освітніх установ, має три ланки: базову – на рівні вищої педагогічної освіти; ланку для вивчення специфіки під час першого року роботи на посаді; ланку підвищення кваліфікації впродовж професійної діяльності. Механізмом навчання тут виступає управління нею, а не трансфер навчальної інформації суб'єктами освітнього процесу. Якість підготовки управлінців освіти вважається пріоритетною для країн-учасниць Болонського процесу, членом якої є й Україна; її беруть до уваги як провідну умову встановлення довіри, співвідносності, порівняльності та привабливості [1; 2; 3].

Відомо, що ефективність освітніх процесів, зокрема й навчальної діяльності, багато в чому залежить від того, наскільки грамотно реалізується керівником управлінський компонент дидактично обумовленої діяльності. При цьому необхідно враховувати, що управляти можна системами, процесами, а керувати – людьми, колективом (працівниками). Відомо також, що ефективність освітнього процесу обумовлюється управлінською культурою, безконфліктним управлінням людськими ресурсами, усвідомленням управлінських функцій, оскільки управлінська культура характеризує професійний образ управління. Слід розуміти, що розвиток системи управління не в усіх країнах ЄС відповідає рівню розвитку об'єкта управління. У цьому контексті слід враховувати і той факт, що у цих країнах

відбуваються процеси трансформування «національного» мислення у «континентальне», що робить традиційний культ нації другорядним. Міжнародні стратегії в країнах-членах Ради Європи передбачають низку заходів та управлінських механізмів щодо її реалізації. Успіх реалізації цих стратегій значною мірою залежить від того, які очікування суспільство покладає на важливий для неї сектор життя, тобто освіти. Саме тому політика у сфері освіти європейського регіону спрямована, насамперед, на врахування інтересів суспільства [4]. Новий образ вчителя-європейця – професіонал – інтелігент – громадянин своєї держави та світу.

Актуальним у країнах ЄС є пошук доцільного співвідношення між централізацією і децентралізацією, між національними цілями і регіональними чи місцевими інтересами. Це співвідношення має враховувати особливості кожної країни, регіону. За умов децентралізованого керівництва ЗВО до функцій «центральної» адміністрації належать: розроблення політики й стратегії розвитку закладу, планування й контроль виконання поточних й перспективних планів; формування кадрової, адміністративної й функціональної структур управління, визначення кола завдань й відповідальності структурних підрозділів, координування діяльності підрозділів й оперативний перерозподіл ресурсів між ними [5]. Регіони мають визначати й узгоджувати стратегії розвитку закладів освіти, поширювати їх економічні зв'язки, створювати сучасні системи навчання (розвитку) для менеджерів різного рівня й більш обґрунтованого оцінювання їхньої роботи; повне інформування керівництва ЗВО щодо ефективної діяльності його підрозділів, реального стану справ у них [6]. Таку політику делегування адміністративних функцій регіональним і місцевим органам активно проводять у Болгарії, Румунії, Чехії та Угорщині. Делегування директивних повноважень регіональної влади місцевій веде до ефективного використання резервів, підвищення сприйнятливості освітніх структур до потреб студентів, визначення попиту у підготовці відповідних фахівців. Досвід зарубіжних країн свідчить, що для успішного проведення такої політики потрібне збільшення місцевих ресурсів: кадрів, інфраструктури, фінансування. Інакше децентралізація на практиці ототожнюватиметься з переданням «повноважень» середній і нижній ланці за умов збереження централізації управління.

Реформи шкільної й педагогічної освіти кінця 80-х–90-х років у Європі сприяли зближенню національних систем управлін-

ня освітою. В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору принципово різні моделі управління виявляють тенденції до конвергенції. У країнах із централізованими моделями управління освітою посилюється вплив центральної влади на всі складники освіти, зокрема зміст. У країнах з децентралізованою і напівцентралізованою системою управління розпочався процес залучення відомств регіональної адміністрації до системи підготовки, перепідготовки й атестації вчителів та освітніх закладів.

Теоретичною основою вдосконалення управління педагогічною освітою слугує педагогічна концепція ефективності освіти. Учені зауважують, що процесом реформування охоплені всі ланки системи управління, на разі випробовуються різні моделі найбільш ефективного планування, відбувається міждержавна інтеграція в галузі освіти, реалізуються заходи щодо координації педагогічних досліджень в окремих країнах. Серед пріоритетних наукових проблем у Європі – дослідження ролі вчителя в процесі демократизації освіти. У матеріалах ради Європи неодноразово наголошено, що ця проблема нині особливо актуальна для країн центральної і Східної Європи, де в процесі перебудови соціальних та освітніх систем зароджується нове розуміння ролі вчителя у системі освіти загалом [7].

Виходячи з цього ефективність управлінського компонента для реалізації актуальних завдань має визначатися:

- кількістю викладачів, що працюють за новою технологією;
- наявністю навчально-методичного забезпечення для дисциплін за спеціальністю;
- міжнародного співпрацю;
- кількістю зарубіжних міжнародних проєктів, у яких бере участь освітній заклад;
- кількістю студентів, що брали участь й перемогли у міжнародних студентських олімпіадах, конкурсах.

Інакше кажучи, управлінський компонент має трансформуватися в професійно-особистісні якості.

Відповідно до концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років передбачено реорганізувати систему управління, фінансування і менеджменту освіти шляхом децентралізації, дерегуляції, запровадження академічної і фінансової автономії освітніх закладів, дотримання принципу відповідальності закладів освіти за результати освітньої і виховної діяльності [8]. Ураховуючи реалії сьогодення, можна стверджувати, що перехід освіти на якісно новий рівень та вдосконалення її якості можливі лише за умов підготовки та під-

вищення кваліфікації керівників освітньої сфери, які опанували необхідні знання з освітнього менеджменту. Роль сучасних керівників системи освіти із високим рівнем фахових компетентностей та особистісних якостей, готових до керування колективом згідно із викликами часу, націлених на високі результати науково-педагогічної діяльності, готових до постійного навчання та самовдосконалення значно підвищилася, а попит на таких фахівців зріс, що підтверджується рейтингами найбільш затребуваних професій на ринку праці.

Керівник освітньої установи зобов'язаний бути не лише педагогом та організатором, а й юристом, економістом, маркетологом, тобто конкурентноздатним менеджером.

Сучасний освітній менеджмент допомагає в питаннях модернізації освіти України. Європейські експерти в галузі освітнього менеджменту вважають, що функції менеджменту мають бути націленими на забезпечення планування, організування, персональної діяльності, управління людьми, контроль [9]. Цінним для вітчизняних науковців і практиків є досвід партнерів із європейського освітнього простору. Результати багатьох досліджень демонструють, що якість роботи освітнього менеджера прямо пов'язана із ефективністю навчання у конкретному навчальному закладі. Доведено, що неефективні заклади – це ті, як правило, де менеджмент лишається «невидимим», усі процеси відбуваються «самоплинно».

У наш час менеджер освітньої галузі має не лише забезпечувати умови освітньої діяльності, а й послуговуватися технологіями менеджменту, маркетингу й моніторингу в освіті, уміти розпоряджатися фінансами, стратегічно розвивати навчальний заклад в умовах реформування освіти, ураховувати найкращий світовий досвід, здійснювати інноваційну діяльність, створювати сприятливі умови для стимулювання учасників навчально-виховного процесу до активної і творчої роботи, бути командним гравцем та гарною стратегією [10; 11].

Підсумовуючи, можемо додати, що менеджмент є важливим компонентом у системі підготовки конкурентоспроможних фахівців освітньої галузі.

Висвітлення викликів сьогодення щодо підготовки керівників в освітній сфері довели необхідність удосконалення наявних та створення нових педагогічних курсів, спеціальностей та спеціалізацій, спрямованих на підготовку сучасного менеджера освітньої галузі.

Висновки і перспективи подальших розвідок. В умовах реалізації стратегії інтернаціоналізації та транснаціоналізації в динамічному інформаційному суспільстві знань актуальним є вивчення міжнародно-

го досвіду, поширення й упровадження інноваційних підходів для підвищення якості управління та адміністрування (менеджменту), розвитку європейського суспільства в цілому.

Наявність відзначених вище проблем свідчить не про їх нездоланність, а радше про недостатнє методологічне осмислення концепцій інноваційного розвитку освіти та управління новою школою, покликаніх формувати адекватні сучасним реаліям напрями в теорії і практиці освітнього менеджменту. Єдність теорії і практики управління освітою, їх взаємне доповнення і збагачення позбавить нас від блукання в темряві, від експериментування методом проб і помилок, дозволить організувати і здійснити ефективне, усвідомлене перетворення освітньої системи в інноваційну структуру, яка забезпечує високу і конкурентоспроможну якість української освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Lisbon European Council 23–24.03.2000: Conclusions of the European Council. *European Parliament*. URL: https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
2. Common European principle for Teacher competences and Qualifications. Brussel: European Commission, 2004. 5 p.
3. Обзор европейского опыта интернационализации образования. Харьков: НУА, 2010. 56 с.
4. Скиба М. Кому потрібен закон про освіту. *Українська правда*, 2017. 11 липня.
5. Fullan M. Change Leader: Learning to Do What Matters Most. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. 192 p.
6. Friedman T.L. Thank You for Being Late: An Optimist Guide to Thriving in the Age of Accelerations. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2016. 497 p.
7. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англослов'янських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ-початок ХХІ ст.): монографія. Суми: Козацький вал, 2004. 500 с.
8. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>.
9. Трудна І., Троян В., Бржіза К. Управління школою в суспільстві знань. Прага: Карлів університет, 2011. 171 с. URL: https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2016/10/school-management_ukraine.pdf.
10. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління і адміністрування» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: Затверджено наказом МОН України від 29 жовтня 2018 р. № 1165. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/95f/b78/5bd95fb78f183854590677.pdf>.
11. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. Київ: Вища школа, 1997. 179 с.

References

1. Lisbon European Council 23–24.03.2000: Conclusions of the European Council. *European Parliament*. Retrieved from https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
2. Common European principle for Teacher competences and Qualifications (2004). Brussel: European Commission. 5 p.
3. The review of European experience of internationalization of higher education / Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European Commission TEMPUS (2010). Kharkiv. 56 p. [in Rus.]
4. Skyba, M. (2017). Who Needs the Law on Education: *Ukrainian Truth*, July 11 [in Ukr.]
5. Fullan, M. (2011). Change Leader: Learning to Do What Matters Most. San Francisco: Jossey-Bass. 192 p.
6. Friedman, T.L. (2016). Thank You for Being Late: An Optimist Guide to Thriving in the Age of Accelerations. New York: Farrar, Straus and Giroux. 497 p.
7. Sbrueva, A.A. (2004). Tendencies of Reforming Secondary Education of Developed English-Speaking Countries in the Context of Globalization (90s of the XX – early XXIth century): monograph. Sumy: Cossack shaft. 500 p. [in Ukr.]
8. On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the Period up to 2021: Approved by the Decree of the President of Ukraine dated June 25, 2013 No. 344/2013. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> [in Ukr.].
9. Trunda, Y., Troyan, V., Brzhiza, K. (2011). School management in the knowledge society. Prague: Charles University. 171 p. Retrieved from https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2016/10/school-management_ukraine.pdf [in Ukr.].
10. Standard of higher education of Ukraine for specialty 073 "Management" branch of knowledge 07 "Management and administration" for the first (bachelor's) level of higher education: Approved by order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine dated October 29, 2018 No. 1165. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5bd/95f/b78/5bd95fb78f183854590677.pdf> [in Ukr.].
11. Pukhovska, L.P. (1997). Professional training of teachers in Western Europe: commonalities and differences. Kyiv: Higher School. 179 p.

DESYATOV Tymofiy

Doctor in Pedagogy, Professor, Professor of Educational and Socio-Cultural Management and Social Department, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

EDUCATIONAL MANAGEMENT IN FOREIGN COUNTRIES AND UKRAINE: WAYS OF MODERNIZING MODELS AND METHODS

Summary. This study broaches the matter of providing quality educational management in modern academic schools. The premise is advanced that with a growing significance of knowledge and technology in contemporary society and the intensification of economic and cultural globalization, education is increasingly viewed as an effective tool of shaping a personality capable of living in the conditions of dynamically developing knowledge.

With this in mind, the article aims to analyze the concept of modernizing models and methods of educational management both in foreign countries and in Ukraine. The idea is maintained that there is an interrelation between

the model of education management and the teacher's style of instruction. A special emphasis in the article is placed on the world experience, which vividly illustrates that scientific reinforcement in training managers of education is accomplished simultaneously by research teams across the world, which prioritize both designing the processes of managing the development of pedagogical education and creating alternative frameworks of training managers.

This study exposes the results of the conducted comparative analysis of modernizing models and methods of educational management both in foreign countries and in

Ukraine. The indications are therefore that successful management of a modern educational institution is possible only when a collegial management model is applied. The evidence seems to be strong that under new socio-economic conditions it is required that the management of an educational institution should be able to organize the staff in order to enable them to participate in making and implementing joint strategic decisions. Given the evidence, such a managerial method will provide further support and consensus in execution and application of the adopted decisions.

On this basis, it may be inferred that the strategic plan of actions is an important compulsory document in the activities of tertiary educational schools, a mechanism for managing the onset of functioning and monitoring the effectiveness of the entire management system.

Keywords: management; internationalization; transnationalization; functioning; manager; marketer; monitoring; innovation activity; democratization; pedagogical concept; integration; decentralization.

Одержано редакцією 12.06.2022
Прийнято до публікації 22.06.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-25-34
ORCID 0000-0002-1054-1754

ГЕОРГИЕВА Снежанка Добрева

доктор педагогики, доцент кафедры технологического обучения, профессионального образования
и дошкольной и начальной школьной педагогики,

Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского, Болгария

e-mail: s.dobрева@shu.bg

УДК 378.018.8.011.3-051(045)

ЦЕЛОСТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ СОВРЕМЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ МЕНЕДЖЕРОМ КАК АСПЕКТ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В современной школе изменились функции и роль директора. Хотя хороших или менее эффективных стилей управления не существует, современные теории управления отдают приоритет демократическим формам, прозрачности управленческих решений и сотрудничеству со школой и заинтересованными сторонами для достижения качественного образования. Стили управления важны не только для педагогических специалистов в школе и для родителей, учащихся и партнерских организаций, но и для будущих учителей, обучающихся по специальностям в сфере высшего образования по педагогическим наукам. Управленческие подходы дают возможность исследовать взаимосвязь между отношением будущих учителей к управлению школой и их личностным и профессиональным развитием. В этом контексте в статье представлено исследование отношения студентов Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского к качествам и компетенциям руководителей образовательных учреждений. Подводятся итоги и делаются выводы.

Ключевые слова: стиль управления в современной школе, качества современного руководителя образовательного учреждения, вузовская подготовка студентов к профессиональной реализации.

Постановка проблемы. Условия, в которых существуют школьные организации в Болгарии, ставят перед директорами все более сложные задачи. Им необходимо создать привлекательный имидж учебного заведения, чтобы конкурировать с аналогичными школами и привлекать «клиентов» через предлагаемые образовательные услуги. Руководители школ должны создать сообщество, которое позволит педагогам, родителям, предприятиям и другим заин-

тересованным сторонам работать вместе для обеспечения качественного образования, которое они постоянно совершенствуют. Директора должны управлять образовательным процессом, предоставляя необходимые человеческие, материальные и финансовые ресурсы, разрабатывая концепцию развития, предоставляя возможности для повышения квалификации учителей, развивая лидерство в сообществе и так далее. Для этого им необходимо обладать набором компетенций и применять определенный стиль управления, отвечающий специфике учреждения и предпочтениям его сотрудников.

Управление школой – это специфическая управленческая деятельность, зависящая от многих факторов и не имеющая аналогов с управлением другими организациями – коммерческими, производственными, общественными и другими. На деятельность школы влияет ряд политических факторов, в зависимости от политики, образовательных целей и стандартов, которые необходимо достичь. Влияние оказывают и экономические факторы, так как важно, каких будущих специалистов школа должна подготовить для обеспечения экономического развития страны. Технологии постоянно развиваются и совершенствуются, что требует от образовательных учреждений предоставления новых технологий для обучения и управления. Факторы внешней среды могут оказывать как положительное, так и отрицательное влияние, в зависимости от управленческих навыков руководителя по устранению отрицательного влияния и использованию возможностей внешней среды.

Как пишут В. Гюрова, В. Георгиева, В. Божилова, Б. Кривирадева. педагогический менеджмент представляет собой сложное понятие, включающее в свое содержание образование и управление [1, с. 89]. В этом смысле автор определяет образовательный менеджмент как деятельность по планированию, организации (в том числе координации), лидерству (в том числе лидерству, мотивации, управлению человеческими ресурсами), контролю в сфере образования.

Пл. Радев рассматривает понятие более комплексно, определяя три основных аспекта: интегративная наука, которая находится на границе педагогических и управленческих наук, включает в себя разные типы отношений как внутри организации, так и с внешними партнерами и практически реализуется на разных иерархических уровнях организации. образовательная сфера: национальная, региональная, муниципальная и институциональная [2, с. 7–8]. Это действительно так, ведь роль руководства школьного учреждения заключается в создании надлежащих условий для проведения обучения, организации среды так, чтобы мотивировать учащихся к обучению, взаимодействию в этом процессе с учителями, родителями и различными заинтересованными сторонами, предоставлении ресурсов для проведения обучения и воспитательная работа.

В контексте основных функций директора можно рассматривать видение образовательного менеджера современности. Основным аспектом его деятельности является образовательный процесс для реализации цели создания экономики знаний. Современные условия обучения предполагают формирование ключевых компетенций и комплексный подход к их развитию. Роль лидера в этом процессе очень важна. Его лидерские качества позволяют учителям делиться передовым опытом и опытом друг с другом, обсуждать наиболее подходящие формы обучения и оценивать успеваемость учащихся, постоянно отслеживать результаты обучения и объединяться для улучшения мер. Управленческая и руководящая деятельность директора возложена не на всех и не всех можно обучить их выполнению. Для того чтобы директор был успешен в роли руководителя, он должен иметь, помимо права руководить (официально данного ему по должности), способность влиять на отношение подчиненных для достижения желаемых результатов. Он должен иметь как формальную, так и неформальную власть [3; 4].

Правильный организационный климат способствует эффективному обучению,

которое полностью находится в руках лидера. Его способность создать сообщество, которое вместе рассматривает и реализует инициативы и мероприятия, приводит к общему видению будущего. Коллективное планирование направления развития и обеспечение качественного образовательного процесса способствует вовлеченному участию всех заинтересованных сторон.

Помимо лидерских качеств, современный руководитель должен обладать коммуникативными навыками, уметь активно слушать, быть организованным, иметь способность решать проблемы. Коммуникативные навыки директора связаны со всеми функциями, которые он выполняет, и поэтому имеют решающее значение. Эффективное общение и навыки его постоянного совершенствования для обеспечения прогресса учащихся, укрепления отношений в команде и создания позитивной среды являются неотъемлемой частью деятельности любой организации и экономят время и силы [5]. Видение образовательного менеджера также включает в себя компетенции по управлению человеческими ресурсами, командному управлению и участию в командах, принятие комплексных мер по улучшению деятельности учреждения и другие. Успешный менеджер и лидер, чтобы эффективно управлять, обладает не только профессиональными компетенциями, но и соответствующими личностными характеристиками. Среди них его личный авторитет, толерантность, настойчивость и эмпатия, готовность переносить напряжение и стресс, забота об удовлетворении потребностей учащихся, учителей и родителей, творческое воображение к новаторству, презентационные способности и др. Личное поведение и пример также играют роль, в том числе в повышении компетенций и участии в курсах повышения квалификации, форумах для обмена опытом, участии в исследованиях по решению проблем, важных для качества образования.

Проблема управления современной образовательной организацией обсуждается в ряде научных исследований. Рассмотрены подходы и стиль управления, принципы, профессиональные и личные качества руководителя. Целесообразно использовать системный подход, понимаемый как рассмотрение школы как единой системы и поиск взаимосвязей и взаимодействий в системе, ситуационный подход – определение стратегии и концепции для конкретной ситуации по отношению к общему управлению учреждением, программой – целевой подход, понимаемый как постановка целей и планирование стратегии их реализации.

Считается, что универсального и единственно хорошего стиля управления не существует, и он зависит от коллектива и его готовности активно участвовать в управлении школой, приверженности коллектива целям и самостоятельности сотрудников в учреждении. При выполнении своих функций современный директор руководствуется рядом основных принципов – объективность, законность, оперативность, адаптивность, гуманность, обязательность теории и практики и многое другое. В данном контексте управление представляет собой активный процесс, в котором руководитель воздействует на объекты, субъекты, процессы. Управление – это не просто пассивное созерцание действительности, а активное вмешательство субъекта управления в нормальное функционирование и развитие объекта. Поэтому управление связано с изменениями, с эффективной бизнес-политикой. Это непрерывный процесс приведения организации из одного состояния к новому, лучшему, более эффективному развитию. При его активном вмешательстве субъект управления меняет естественный ход событий [6]. В этом сложном процессе управления директору необходимо сбалансированно выполнять свои роли лидера, менеджера, лидера и администратора.

Одновременно со своими управленческими функциями и ролью в болгарской школе директор выполняет и норму педагогической работы. В этом смысле руководитель должен обладать определенными компетенциями помимо руководства учебным процессом и непосредственного участия в нем. Его характеристики как преподавателя включают в себя навыки планирования уроков, организации и проведения занятий, навыки применения различных форм оценки и исследования успеваемости учащихся и управления ими, но студенческим классом, а не учебным заведением и его персоналом. Кроме того, директор как учитель должен уметь работать в команде с другими педагогическими работниками школы и эффективно взаимодействовать с родителями и заинтересованными сторонами. Личностные характеристики директора как руководителя и как педагога схожи.

В болгарской системе образования существует регламент необходимых компетенций и качеств директора образовательного учреждения. Они регламентированы в государственном образовательном стандарте – стандарте статуса и повышения квалификации педагогов, директоров школ и других педагогических специалистов в системе дошкольного и школьного

образования [7]. Компетенции, определенные в постановлении, существенно не отличаются от проанализированных в научной литературе и определяют профессиональный профиль руководителя.

Стандарт регламентирует три группы компетенций, представленных на рис. 1.

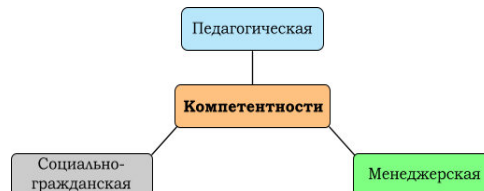


Рис. 1. Компетенции директора школы согласно Постановлению № 15 от 22.07.2019

Педагогическая компетентность включает в себя знания, умения и установки по применению компетентного подхода, знание инновационных образовательных технологий и их применение в образовательном процессе, эффективное применение цифровых технологий, управление процессами и ресурсами, связанными с личностным развитием обучающихся, подходы к интеграции различных групп учащихся (с особыми образовательными потребностями, одаренных, детей группы риска) и др. [7, ст. 42, абз. 2, п. 2]. Управленческая компетентность делится на три группы – административно-правовая культура, планирование, организация и контроль и управление ресурсами.

От современного директора школы ожидается знание и правильное применение нормативных актов, в том числе государственной и местной политики, трудового законодательства и инновационных подходов в управлении, владение знаниями и навыками стратегического и оперативного планирования и эффективной реализации политики развития учреждения, анализировать деятельность и планировать мероприятия по повышению качества, создавать условия для обеспечения безопасной и благоприятной среды, систематически и эффективно контролировать процессы и деятельность в образовательном учреждении, обладать лидерскими качествами, уметь формулировать цели и добиваться решений, планировать, распределять и управлять человеческими, материальными, финансовыми и информационными ресурсами, создавать в коллективе атмосферу безопасности, доверия, толерантности, сотрудничества и взаимопомощи, а также стимулировать педагогических специалистов к созданию, внедрению и продвижению инноваций и передового опыта [7, ст. 42, абз. 2, п. 2].

Социально-гражданская компетентность в большей степени связана с личностными

характеристиками лидера: знать и применять соответствующие формы поведения для обеспечения эффективной и конструктивной работы в команде, достижения взаимопонимания и согласованности действий, обладать презентационными навыками, вести переговоры и дебаты, управлять конфликтами, налаживать партнерские отношения и эффективно взаимодействовать с учителями, родителями, учащимися и заинтересованными сторонами [7, ст. 42, абз. 2, п. 2].

Кроме того, в стандарте представлены функции, которые выполняет директор школы как орган управления и контроля, а именно:

- реализует государственную политику в сфере дошкольного и школьного образования;

- руководит и несет ответственность за общую деятельность учреждения, в том числе за соблюдение правил;

- планирует, организует, контролирует и несет ответственность за учебный процесс, а также за приобретение обучающимися ключевых компетенций;

- отвечает за разработку и реализацию школьных учебных планов, учебных программ, внутренних документов учреждения, в том числе самооценки;

- организует мероприятия по поддержке личностного развития обучающихся, их охвату и удержанию в школе;

- несет ответственность за обеспечение здоровой, безопасной и позитивной среды для обучения, воспитания и работы;

- несет ответственность за законное и эффективное управление ресурсами;

- взаимодействует с родителями и представителями организаций и сообществ;

- взаимодействует с социальными партнерами и заинтересованными сторонами;

- контролирует деятельность и процессы;

- представляет учреждение перед администрациями, органами, учреждениями, организациями и лицами и т.п.

Качества, которыми должен обладать современный руководитель, и их исследование представляют интерес для управленческой практики.

Цель статьи: проследить компетенции современного руководителя школы, необходимые для эффективного управления учебным заведением и обеспечения качества образования.

Для реализации цели были определены два основных аспекта исследования в контекстопозиций студентов Шуменского университета им. Епископа Константина Преславского и их мнения. С одной стороны,

мы стремимся исследовать важные качества учителя, чтобы учить так, чтобы формировать у учащихся ключевые компетенции и воспитывать их как будущих граждан, или какие определяющие компетенции важны для учащихся как будущих учителя. Другой важный аспект связан с отношением учащихся к компетенциям руководителя школы и предпочитаемыми ими управленческими навыками и стилем управления, которые мотивировали бы их на активную деятельность.

Представление основного материала исследования.

Для проведения исследования была составлена анкета, в которой рассматриваются компетенции и характеристики как учителей, так и директора школы, необходимые для обеспечения качества образовательного процесса и управления учебным заведением. По собственному видению, перед студентами ставится задача определить пять компетенций, которые, по их мнению, необходимы для выполнения профессиональных обязанностей преподавателей и руководителей учреждений по обеспечению качества в преподавании и управлении. Ставится обратная задача – представить свое мнение о таких профессиональных и личностных характеристиках учителей и директоров, которые мешали бы их хорошей работе и создавали бы опасности для некачественного образования. От студентов требуется, помимо указания компетенций, оказывающих положительное и отрицательное влияние на выполнение обязанностей педагогических специалистов, в том числе руководителя в их составе и его управленческих функций, ранжировать эти качества по степени значимости.

Исследование проводилось в период с марта по апрель 2022 года среди студентов Педагогического факультета Шуменского университета, им. Епископа Константина Преславского. Всего в опросе принимают участие 184 респондента.

Демографические данные были собраны для студентов, которые участвовали в исследовании. Цель состоит в том, чтобы сопоставить ответы с их полом, возрастом, стажем и занятостью, типом изучаемой специальности и другими. Часть респондентов (22%) работают в системе дошкольного и школьного образования – из них 80% в детском саду, 10% в школе, а также 10% в других учреждениях. Большинство работающих студентов недавно поступили в систему образования, при этом 5,43% работающих имеют опыт работы от одного до пяти лет, а остальные еще не имеют одного года опыта работы. Гендерное распределение респондентов показывает, что

99% респондентов составляют женщины и только 1% – мужчины. Эти данные сопоставимы с общей картиной педагогических специалистов, занятых в сфере образования. Она очень феминизирована, и женщины предпочитают профессию учителя мужчинам. В таблице 1 представлено возрастное распределение респондентов.

Таблица 1

Распределение
респондентов по возрасту

Ограничение по возрасту	Процентное распределение
От 18 до 24 лет	39,13
От 25 до 34 лет	18,48
От 35 до 44 лет	32,61
От 45 до 54 лет	9,78

Данные показывают, что студенты поступают в вуз не только сразу после окончания средней школы, хотя их доля самая большая (39,13%), но и позже, даже в среднем возрасте (студенты от 45 до 54 лет составляют 9,78%). Студенты в возрастных диапазонах от 25 до 34 лет и от 35 до 44 лет составляют 18,48% и 32,61% соответственно. Полученные результаты дают информацию о том, что профессия учителя является предпочтительной и на обучение по педагогическим специальностям обращаются люди разного возраста. Не изучена мотивация студентов к обучению и окончанию специальностей, дающих возможность приобретения квалификации «педагог». Следовательно, можно сделать предположения о причинах выбора, которыми могут быть внутренняя мотивация занятия профессией учителя, повышение заработной платы учителей в Республике Болгарии за последние несколько лет или другие.

Все опрошенные учатся на программах бакалавриата. Их распределение по специальностям показывает, что преобладающая часть из них (52,17%) обучается по специальности «Дошкольная и начальная педагогика», 32,61% обучается по специальности «Педагогика начальных классов» и наименьший процент (15,22%) по специальности «Педагогика начальных классов с иностранным языком». Эти данные объясняют тот факт, что большую часть работающих учащихся составляют воспитатели детских садов.

В своих ответах студенты отмечают богатое разнообразие компетенций и навыков будущего педагога, способствующих качественному образовательному процессу. Разнообразие качеств обусловлено свободными ответами. Они охватывают как профессиональные качества, непосредственно связанные с осуществлением учебного процесса, так и личностные, которые спо-

собствуют созданию положительной среды, мотивируют студентов к учебной работе, поддерживают их индивидуальное развитие.

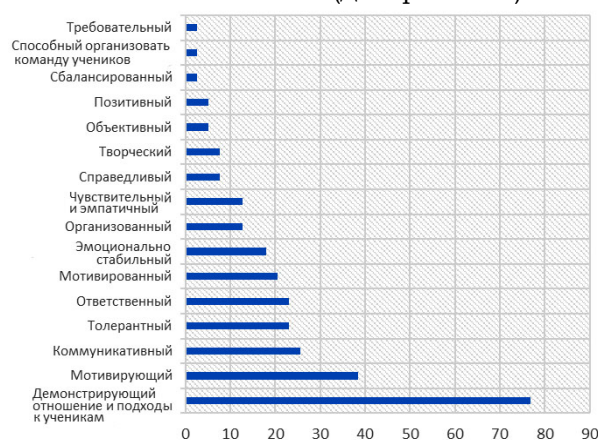
Студенты ставят личностные характеристики педагога на первое место по сравнению с его профессиональными качествами. Частота рецидивов в два раза выше. Их предпочтения показывают, что независимо от качества профессиональной подготовки личностные характеристики имеют решающее значение для обеспечения качества преподавания и обучения без отказа от профессиональной подготовки. Для респондентов наиболее важным является подход к учащимся, в том числе проявление уважения к их личности, проявление понимания по отношению к ним, признание индивидуализированного и дифференцированного подхода и др. Поражает мотивационная сфера. Примечательно, что большую долю занимают ответы о том, что учитель должен мотивировать учащихся (из них 38,46%), по сравнению с собственной мотивацией учителя (20,51%). Разница невелика и показывает отношение студентов к этой важной проблеме в образовательном процессе.

Педагогу необходимо иметь стимул к качественной работе, а также создавать мотивационные факторы у учащихся. В университете студенты узнают, что для того, чтобы быть хорошими учителями, они должны научиться видеть лучшее в своих учениках. В повседневной практике этого не всегда легко добиться, так как он охватывает комплекс мероприятий: формирование привычек, провоцирование творческого и нестандартного мышления, формирование культуры, гражданственности и т. д. Два направления мотивационной сферы взаимосвязаны – чтобы мотивировать учащихся на обучение и достижения, сами учителя должны чувствовать удовлетворение от своей работы. Желание приобрести знания, навыки и установки у подростков также основано на их внутренней и внешней мотивации и их удовлетворенности. Для них важна поддержка и обратная связь, а также формирование собственной самооценки приобретенных компетенций. Анализ мнений опрошенных студентов показывает, что после проявления подхода и отношения к учащимся и способности преподавателя мотивировать их ранжируются коммуникативные умения преподавателя, которые занимают 25,64% ответов. Часть из них (20% отметивших коммуникативные навыки как важные) в своих ответах указали, что значимым фактором является умение педагогов общаться с родителями и взаимодействовать с ними.

В других мнениях обычно упоминается коммуникативность, но она включает в себя разные сферы взаимодействия – совместную работу учителей, сотрудничество с учениками, вытекающее из диалектического единства учитель-ученик/преподавание-обучение в образовательном процессе, взаимодействие с семьей, сотрудничество с разными заинтересованными сторонами. В этом смысле можно даже отметить, что относительно невысокая доля респондентов придает значение коммуникативным способностям учителя, хотя бы только в силу их важности в ведении учебного процесса. Толерантность и ответственность – два других качества педагога, которые важны для респондентов и занимают, согласно их ответам, равную долю (23,08%). Также обращают внимание на эмоциональную устойчивость педагога в 17,95% случаев. Наверное, это качество для них важно, потому что работа учителя динамична и находится в среде, которая постоянно меняется и развивается. Весьма популярной и часто обсуждаемой темой в публикациях различных авторов является явление, называемое синдромом профессионального истощения (синдром выгорания). В последние годы она стала более распространенной во многих профессиях, в том числе и в преподавательской.

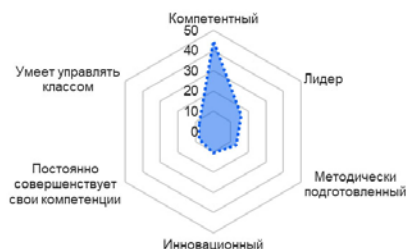
В этом контексте высказывается мнение студентов, знакомых с динамикой педагогической профессии и считающих важным для учителя быть эмоционально устойчивым, чтобы не допустить эмоционального перегрева, препятствующего эффективности учебно-воспитательного процесса. Равную долю (по 12,82%) занимают мнения респондентов о важности двух других качеств педагога – организованности и эмпатичности. Несмотря на различный характер, эти характеристики играют роль в работе учителя. Работа с детьми требует от учащегося сопереживания эмоциям, чувствам и мыслям учащихся, видеть их глазами, понимать их эмоции, проявлять заботу, чтобы максимально поддерживать их личностное развитие. Менее 10% студентов указывают на другие качества педагога, которые, по их мнению, важны для ведения воспитательной работы – справедливость (7,69%), креативность (7,69%), объективность (5,13%), позитивность (5,13%), уравновешенные (2,56%), требовательные (2,56%) и обладающие навыками организации коллектива учащихся (также 2,56%). Очевидно, что к этим характеристикам относится командная работа студентов, которую студенты рассматривают в направлении создания студенческого сообщества. Это важное качество учителя, но

примечательно, что на умения учителей организовать коллективную работу на уроках это не влияет. Работа в группах дает учащимся возможность развивать коммуникативные навыки путем целеустремленного и добросовестного общения при выполнении заданий, умения разделять ответственность, высказывать идеи и высказывать мнения, которые обсуждаются в коллективе и уважать мнение других учащихся, организовывать и проводить рефлексию и саморефлексию и т. д. Коллективная работа как часть воспитания и социализации детей особенно важна для их развития, и в этом смысле важны умения педагогов организовывать работу в группах. Поэтому удивительно, что небольшое количество респондентов придает значение этим способностям (диаграмма 1).



Диагр. 1. Личностные характеристики учителя, влияющие на качество преподавания и обучения по мнению учащихся

По мнению студентов, к профессиональным компетенциям учителей относятся академические знания, хорошая методическая подготовка, применение инновационных практик, навыки эффективного управления классом, стремление к совершенствованию знаний и навыков. Распределение их долей представлено на диаграмме 2.



Диагр. 2. Профессиональные характеристики учителя, влияющие на качество преподавания и обучения по мнению студентов

Почти половина респондентов (44,74% из них) придает большое значение академическим знаниям учителя. Действительно, хорошее знание предмета или предметов, которые преподает учитель, имеет важное значение для качества преподава-

ния и формирования базовых знаний и умений у учащихся по изучаемому предмету. В то же время будущий учитель должен знать методы, подходы и приемы, с помощью которых лучше всего формировать компетенции у учащихся. Хорошая методическая подготовка важна для 13,16% респондентов, что является относительно небольшой долей, учитывая важность подготовки учителя к планированию и организации учебного процесса, используемых средств, подходов и методов для достижения качественного обучения и формирования ключевых компетенций у учащихся, а также осмысление педагогических концепций, повышающих профессиональную методическую и педагогическую подготовку будущего учителя. Аналогичную долю занимают лидерские способности педагога, значимые по мнению 15,79% студентов. Они связаны с умением управлять учебным классом, что важно для 7,89% опрошенных. Столько же опрошенных отмечают в качестве значимого качества педагога то, что он постоянно совершенствует свои компетенции. Управление классом связано с навыками организации и управления временем, пространством, отношениями, дисциплиной, конфликтами, учебным процессом и т. д., которые наряду с правильной методикой преподавания и академическими знаниями учителя играют значительную роль в формировании знаний и умений у учащихся.

Соответствующая атмосфера, созданная на занятиях, вызывает желание учиться, самовыражаться, быть активным и вовлеченным в процесс обучения. Поэтому необъяснимо, что студенты придают большее значение академическим знаниям учителя, чем методологической подготовке и навыкам управления классом. К характеристикам успешного учителя, упомянутым респондентами, относятся его способности к инновациям и новаторству (10,53%).

При выражении мнения обучающихся о характеристиках педагога, которые мешали бы качеству образовательного процесса, в ответах повторяются те же качества, данные как поддерживающие работу педагога, но с обратным знаком – если они их не имеют, учителя не могут обеспечить качество. Поэтому подробно комментировать не будут. Следует отметить, однако, что наблюдается обратная тенденция – преобладание профессиональных компетенций над личностными характеристиками. Иными словами, при перечислении качеств успешного педагога студенты придают большее значение личностным характеристикам и, соответственно, более важными для них являются профессиональные

компетенции, отсутствие которых будет препятствовать качеству преподавания, по сравнению с личностными качествами.

Основная цель выяснения мнений студентов о компетенциях директора – ответить на вопросы «С каким типом директоров будут работать будущие учителя?», «Какой стиль управления им больше всего нравится?», «Какие компетенции у директора?» руководитель образовательного учреждения? им это нравится больше всего?», «Какой тип директора мотивировал бы их больше всего?», «Какие качества директора не принимают студенты и считают препятствием для эффективного управления?» и другие.

Респонденты отдают первостепенное внимание лидерским и коммуникативным компетенциям директора, в том числе его отзывчивости и способности активно слушать, о чем заявили 100% из них. Они связывают эти навыки директора со строительством и развитием школьного сообщества (определяют как важные 97,83% учащихся). По мнению 96,74% опрошенных, действующий директор должен быть творческим, т.е. человек, создающий среду для принятия творческих и нестандартных решений, возглавляющий творчески активные коллективы. Это качество действительно важно в современной образовательной среде, так как применение инноваций дает школе конкурентное преимущество и выделяет ее среди себе подобных. Инновации снизу вверх, т.е. инициированные сотрудниками школы, имеют то преимущество, что учителя реализуют их целенаправленно, активно и ответственно.

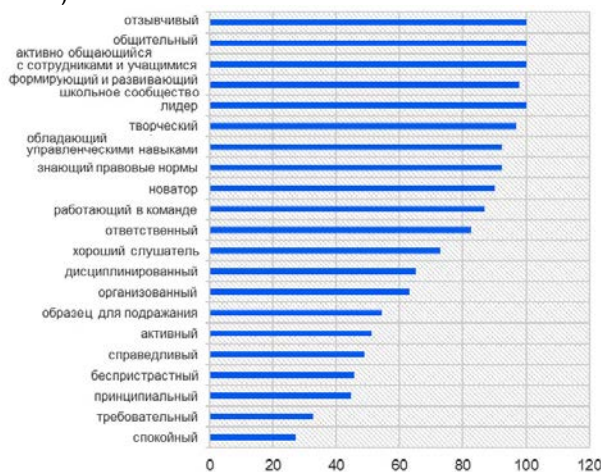
Студенты явно отдают предпочтение этой модели, так как отмечают еще несколько взаимосвязанных характеристик современного директора – его способность работать в команде (по мнению 86,96% из них), быть новатором (90,22%), организаторскими способностями и навыков (63,04%). Эти ответы дают информацию по одному из основных вопросов исследования, а именно предпочтениям студентов в отношении лидера для работы с ними при осуществлении их будущей профессии в качестве учителей.

Компетенции современного директора школы, которым отдают предпочтение более 50% опрошенных, можно отнести в большей степени к демократическому и кооперативному стилю правления, чем к авторитарному и либеральному. Будущие учителя, в данном случае в качестве заинтересованной стороны, сосредотачиваются на достижении долгосрочных целей учебного заведения посредством командной работы, инноваций и творчества, а также

на их достижения под руководством директора. Сильные лидерские качества, важные для всех учащихся, обуславливают эффективность школы, так как привлекают и мотивируют коллектив на активную работу и стремление к повышению качества образовательного процесса и достижению целей вуза. Это имеет решающее значение для изменения организационной культуры и создания соответствующей позитивной атмосферы в школе, а также для формирования школьного сообщества.

Эффективные лидеры могут очень точно определить, какие факторы влияют на мотивацию учащихся к обучению и, следовательно, влияют на их успеваемость, которая улучшается. В связи с этим они успешно внедряют правильные изменения и эффективно ими управляют. Предпочтительный стиль управления директоров, в соответствии с особенностями учащихся, также является фасилитаторским, что позволяет учителям реализовать свое право самостоятельно выбирать методы и средства обучения, способы оценивания учащихся, отслеживать и анализировать их успеваемость.

Наряду с управленческими способностями, лидерскими компетенциями и знанием нормативно-правовой базы в системе дошкольного и школьного образования учащиеся на равных ставят и некоторые личностные качества современного лидера, такие как креативность, организованность, умение слушать и сопереживать, быть образцом для подражания (Диаграмма 3).



Диагр. 3. Компетенции директора школы, способствующие успешному управлению и обеспечению качества образования

Менее 50% опрошенных указывают иные необходимые качества руководителя, которые располагаются в порядке убывания доли приведенных ответов: активный, указали 51,09% студентов, справедливый (по мнению 48,91% из них), беспристрастный (предпочли 45,62% опрошенных), принципиальный (ответили 44,57%), требовательный (32,61%), спокойный (27,17%).

При задании противоположного вопроса о качествах директора, которые будут препятствовать эффективности работы директора по обеспечению качества образования в учреждении, студенты указывают те же характеристики, но с обратным знаком. Например, 100% опрошенных считают, что если бы директор не был лидером, то он был бы нашим успешным менеджером, и они не предпочитают работать с такими лидерами. Ввиду совпадения отрицательных характеристик с положительными, подробно их рассматривать не будем.

При проведении опроса студентов просили представить собственное кредо, которым они будут руководствоваться в своей дальнейшей работе. Некоторые из отличительных ответов включают определенные качества, такие как доброта, вежливость, терпение, трудолюбие, настойчивость, любовь к детям, позитивизм, творчество, искренность, инициативность, постоянное обучение и самосовершенствование и многое другое. Некоторые из них оформлены под девизом: «Научим детей учиться!», «Преподавание – моя миссия!», «Профессия, меняющая жизнь», «Ученик — не сосуд, который надо наполнить, а факел, который необходимо зажечь.», «Педагог – волшебник, который освещает мир ребенка любовью, добром, знаниями и умениями» и т.д. В другой части ответов философия будущих учителей дается в виде краткого изложения. Создание уютной и интересной атмосферы для каждого ученика, знание предмета и его преподавание с вдохновением, чтобы полученные знания можно было использовать в жизни, работа в команде, вызывая интерес и любопытство, обеспечивая эмоциональное благополучие, веру в возможности каждого ребенка и поддерживая полное выражение его познавательных, интеллектуальных, социальных, творческих и практических навыков в зависимости от его индивидуальных способностей и т.д.

Приведенные ответы во многом показывают, что студенты скорее призваны стать учителями, а поступление на специальности не является случайным или по какой-либо другой причине. Они относятся как к детям, так и к тому типу руководства, при котором они были бы наиболее активны и полезны для развития школы и, соответственно, для процветания учащихся.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Результаты исследования позволяют сделать определенные выводы, не отрицающие важности профессиональных компетенций. При наличии академической компетентности и хорошей методической подготовки будущего учителя студенты придают большее значение

личностным характеристикам педагога (который создает позитивную среду и применяет подход к мотивации учащихся к развитию навыков обучения, в том числе самостоятельно). Результаты показывают, что даже при очень хороших академических знаниях у студентов, если они не обладают способностью предрасполагать детей и обучать их соответствующим образом, чтобы формировались компетенции, хорошая профессиональная подготовка не имеет особого смысла.

Относительно низкая доля опрошенных придает значение коммуникативным способностям учителей, которые имеют решающее значение в диалектических отношениях учитель-ученик, а также во взаимодействии с родителями как участниками образовательного процесса. Преподавание и обучение представляют собой единый процесс взаимосвязанной деятельности учащихся и преподавателей, в котором преподаватель выступает фасилитатором.

Согласно опросу, профессиональные и личные компетенции действующего директора занимают, по мнению респондентов, равный удельный вес. Нет четкой границы между способностями лидера к демократическому управлению и его личными способностями формировать целеустремленную команду, быть новатором и инициатором, слушать учителей, учеников и родителей, принимать мнения и т. д. Меньшую долю занимают некоторые личные характеристики директора, такие как принципиальность, требовательность, беспристрастность.

Предпочтения опрошенных студентов заключаются в работе с руководителем, который осуществляет демократическое управление, работает в команде с участниками образовательного процесса и активно общается с ними.

К учебным планам высших учебных заведений могут быть даны рекомендации, которые помогут повысить компетенции будущих учителей в направлении повышения качества образования, а также в плане обучения по программам теории и управления образованием.

Включение в учебные планы дисциплин, развивающих коммуникативные навыки учащихся, или расширение других программ за счет включения тем, развивающих коммуникативные навыки. Эти компетенции привлекут внимание учащихся к важной и сложной теме психологической динамики в процессе общения и роли общения в образовательном процессе через призму дидактической теории. Помимо информационной функции, она имеет комплексную и развивающую роль во взаимопонимании и влиянии между участниками образовательного процесса – педаго-

гами, родителями и учащимися. Это активизирует обучение студентов и создает предпосылки для создания сообщества и позитивной среды.

Анализ исследования является хорошей основой для будущих исследований, поскольку текущее исследование предъявляет особые требования к его проведению.

Список библиографических ссылок

1. Гюрова В., Георгиева В., Божилова В., Кривирадева Б. Въпроси на образователния мениджмънт. Габрово: Екс Прес, 2009.
2. Радев П. Основни на вътрешния училищен мениджмънт. Пловдив: Университетско издателство Паисий Хилендарски, 2008.
3. Filipov A. School Principals – Educational Leaders And Professional Managers. *Business management*, 2021. Vol. 16. Issue 2. P. 40–55.
4. Йилдирим А. Формування лідерської компетентності в майбутніх керівників-жінок загальноосвітніх закладів Туреччини: дис. ... д-ра філософії (PhD): 011 – Освітні, педагогічні науки. Черкаси: Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2021. 289 с.
5. Khasawneh M. The Degree of Practicing Effective Communication Skills among Teachers of Learning Disabilities in English Language from their Point of View. *Journal Educational Verkenning*, 2021, Vol. 2, Issue 2, P 1–9.
6. Терзиев В., Стоилова М. Установяване на директорския мениджърски стил като форма на управление. SSRN, 2019. С. 188–195. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3472833,
7. Наредба № 15 от 22 юли 2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, Обн. ДВ. бр.61 от 2 Август 2019г., изм. и доп. ДВ. бр.101 от 27 Ноември 2020г., изм. и доп. ДВ. бр.80 от 24 Септември 2021г. URL: <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>.

References

1. Gyurova, V., Georgieva, V., Bozhilova, V., Kriviradeva, B. (2009). Questions of educational management. Gabrovo: Ex Press [in Bulg.].
2. Radev, Pl. (2008). Fundamentals of internal school management. Plovdiv: Paisii Hilendarski University Press [in Bulg.].
3. Filipov, A. (2021). School Principals – Educational Leaders And Professional Managers. *Business management*, 16(2): 40–55.
4. Yildirim, A. (2021). Formation of leadership competence in future female managers of general educational institutions in Turkey: Theses of PhD Dissertation in Pedagogy. Cherkasy: Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. 289 p. [in Ukr.].
5. Khasawneh, M. (2021). The Degree of Practicing Effective Communication Skills among Teachers of Learning Disabilities in English Language from their Point of View. *Journal Educational Verkenning*, 2(2): 1–9.
6. Terziev, V., Stoilova, M. (2019). Determining the Directory Management Style as a Management Form. SSRN, 188–195. Retrieved from https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3472833, p. 188–195.
7. Ordinance № 15 of July 22, 2019 on the status and professional development of teachers, principals and other pedagogical specialists, Prom. DV. No. 61 of August 2, 2019, amended and ext. DV. No. 101 of November 27, 2020, amended and ext. DV. issue 80 of September 24, 2021. Retrieved from <https://www.lex.bg/bg/laws/ldoc/2137195301>.

GEORGIEVA Snezhanka

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of Technological Education, Vocational Education,
Preschool and Primary School Pedagogy Department,
Konstantin Preslavsky University of Shumen, Bulgaria

INTEGRITY OF PERCEPTION OF MODERNITY BY EDUCATIONAL MANAGER AS ASPECT OF PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

Summary. *Introfuction.* The conditions under which school organizations exist in Bulgaria are increasingly challenging school principals. They need to build an attractive image of the institution in order to be competitive with similar schools and to attract "clients" through the educational services offered. Management styles are important not only for the pedagogical specialists in the school and for the parents, students and partner organizations, but also for the future teachers who are trained in the specialties in the field of higher education in pedagogical sciences. Management approaches provide an opportunity to explore the relationship between the attitude of future teachers to school management and their personal and professional development. In this context, the attitude of students as future teachers to the qualities and competencies of the heads of educational institutions is of interest.

Purpose. This article aims to trace the necessary competencies of the modern head of the school for effective management of the institution, so as to ensure the quality of education. Two main aspects of the research have been identified, which have been refracted through the point of view of students from the University of Shumen, Bishop Konstantin Preslavski, and their opinion has been sought. On the one hand, we strive to explore the important qualities of the teacher in order to teach in such a way as to form key competencies in students and educate them as future citizens, or what are the defining competencies that are important for students as future teachers. The other main aspect is related to the attitude of students to the competencies of the head of the school and their preferred management skills and management style that would motivate them to work actively.

Methods. It contains an analysis of scientific publications, educational documents, description, interpretation and analysis of a survey to determine competencies that are important for the performance of professional duties of

teachers and heads of institutions for quality assurance in teaching and management.

Results. The important competencies that pedagogical specialists (teachers and school principals) must have in order to ensure an inclusive environment in the school community and the quality of education have been identified. The democratic style of management is presented as preferred and suitable for creating a positive environment in which the participants in the educational process work in cooperation to form key competencies in students and skills for life in modern society.

Originality. The article presents the opinion of students, future teachers on the studied competencies, which are compared with theoretical and practical statements. With the conclusions and recommendations made, it provides an opportunity to improve modern university education and improve the effectiveness of the permanent realization of students.

Conclusion. The effectiveness of the work of future teachers depends on their academic and methodological training, as well as on their attitudes for interaction and communication in the school community. In this context, it is useful to study the opinions of students about the type of leaders they would work with in order to ensure and continuously develop the quality of the educational process for the formation of key competencies in students. It is also important to study their competencies and which of them are essential for their training as future teachers.

Keywords: management style in the modern school, qualities of the modern head of an educational institution, university preparation of students for professional realization.

Одержано редакцією 06.06.2022
Прийнято до публікації 20.06.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-34-40

ORCID 0000-0001-9755-3645

YILDIRIM Ahmet

PhD in Pedagogy, Director of Ulukoy SKMD Primary School,
Tasova, Amasya, Turkey
e-mail: aahmetyil@hotmail.com

UDC 373.091.113/12:005.962.131(560)"2023"(045)

EVALUATION OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS AND SCHOOL ADMINISTRATORS ACCORDING TO THE 2023 VISION OF THE MINISTRY NATIONAL EDUCATION IN TURKEY

Education is a humanitarian action that has been going on since mankind existed. Efforts to systematize education have revealed educational systems. Since education systems do not have static characteristics, they have a great importance in every field.

The change characteristic inherent in the educational system forces the relevant administrations to work on a continuous improvement. In this regard, it is possible to see that there is a constant dynamics of change and development in educational systems. One of the most important cases of this dynamic is hybrid development. Looking at the developmental process of school administrators and teachers, it becomes clear that the process of per-

sonal and social development can not be considered independent of professional development.

Professional development is also a process that continues throughout life, such as the personal and social development of an individual; It is realized through the transformation of concepts such as in-service training, personnel development, career development, human resources development. The aim of this study is to evaluate the professional development of teachers and school administrators according to the 2023 vision of the Ministry National Education in Turkey.

Keywords: education policies; education vision document; professional development; teachers; administrators.

Introduction. Education has an important role in the construction of society. The nature of education is determined by the harmonious work of the school, teachers and administrators, the self-renewal and development of the school system. The development of the school is made possible by the development of human resources in the school. In this context, it is thought that the professional development of their administrators, who are responsible for managing their schools in accordance with the prescribed goals, will also contribute to the development of the school system.

Qualified manpower is possible in systems that are constantly learning, renewing themselves, taking into account changes and development. Manpower can be developed both by pre-service and in-service training. Qualified manpower is defined as an employee who does his job well, learns to live with knowledge, and constantly improves himself [1]. Nowadays, in order to increase the employment of qualified manpower, the continuity of professional development of employees is important. Knowledge, skill, ability and crafts for learning the necessary conditions, qualifications, which is defined as the provision of professional development, has been one of the most important factors in the development of educational organizations [2]. This situation leads to the need to meet the professional needs of educational workers [3]. Efforts to determine the professional development of administrators in school management and increase their professional development express a value in terms of the renewal of schools as a whole, keeping up with change and improving the quality of education and training.

Continuous professional development, which is needed for every profession, is of great importance for teaching. Because the teacher in the field and the changes in science and technology, special teaching methods and techniques, and follows constantly active and gains experience by combining merges with the teaching process in the class can help to improve the quality of education. It is only with lifelong professional development that the teacher can keep up with the changes occurring in the structure of the society, which is rapidly changing and developing in the information age, and therefore education, can be possible [4].

Increasing the quality of education depends on the continuity of training of breeders in the service, as well as before the service. The quality of the education received by teachers before service in Turkey has been questioned due to the ever-changing teacher education policies. In particular, the different

policies applied to the education of teachers in primary and secondary education have made the nature of teacher education more controversial today. Teachers must constantly renew and improve themselves in order to be able to teach. Like teachers, school administrators consider themselves responsible for the ability of teachers to provide qualified education. Therefore, the professional development of school administrators is also important for the development of the school as a whole.

Professional development, which is the main tool of school development, refers to educational processes and activities aimed at improving the professional knowledge, skills and attitudes of educators in order to develop students [5]. Watts and Hammons [6] define professional development as being equipped with knowledge and skills specific to a particular field, to innovate and develop individually in order to fulfill the requirements of the profession, while; defines professional development as all planned-unplanned, formal-informal improvement efforts and experiences aimed at self-improvement of a person. The process of professional development begins with the entry of an individual into the profession and continues throughout life [7].

Professional development is defined as the educational experiences that individuals take part in related to their profession [8]. Professional development can occur in many different ways. Overall, types of professional development, seminars, workshops, courses, training, conferences, qualified programs (undergraduate and graduate programs), observation visits to other schools, professional development learning groups created for participation in individual or collaborative research, job-related reading publications are specified as [9]. Teacher professional development, on the other hand, is expressed as empowering teachers by allowing them to update their knowledge and qualifications [10].

In the process of considering the learning organization model as an effective organization model, it becomes important for the learning leader to develop himself and it is a necessity for administrators to constantly improve themselves as a school leader [11]. Because the educational policy of our country, the prepared curriculum, the material used in the learning teaching process, the innovations and improvements introduced in areas such as technology depend on the professional competence of teachers and school administrators at the point of application [12]. In a study conducted with the primary administrators of expertise with high power

administrators (through management education), teachers' morale and job satisfaction levels, technological developments, the learning-teaching process and students have a high impact on it has been said that integrating into. In this context, it is considered important to develop the professional knowledge and skills of school administrators and teachers in order to provide a qualified and high-quality education in which student and school development is placed at the center [13].

School administrators and teachers the professional development of student learning, which refers to the occurrence of Guskey [14] professional development of students' learning activities in order to become qualified, the administrator and the teachers' designed to increase professional knowledge and skills, processes and practices is defined as. Professional development is a set of activities carried out by the higher education institution under certain conditions in order for teachers and school administrators to have knowledge about professional and academic fields [15]. In another definition, professional development is expressed as a set of comprehensive activities carried out by educational administrators and teachers to improve their professional knowledge and skills in a school or system or to improve learning [16].

Professional development is considered important in that professionals keep themselves up-to-date on issues such as knowledge, skills and social change [17]. [18] characterize professional development, continuous learning of individuals, as the key to the success of any reform (change) initiative, provided it is linked to policy and program implementations related to school improvement. It is known that the professional development of school administrators will contribute to school development.

It is seen that continuous professional activities are not only for teachers, but also how valuable they are in terms of students, the school and the quality of the education system. Some benefits of in-service training are as follows [19]:

- this gives the opportunity to create lifelong learning opportunities for everyone;
- specific, complete, and professional basic knowledge and skills by creating opportunities for the acquisition or renewal of the academic field of Information Technology, foreign languages, technological culture, and social relations in the field enable;
- due to the quality and accessibility of this particular information, support and

consultant, as well as the opportunity to implement certain goals and tasks;

- since it has a significant impact on the educational beliefs of a teacher;

- since this affects the learning of students, the implementation of educational reforms;

- establishing a teacher connection, strengthening teamwork and collaboration in the classroom, as it has a local, national and wider impact on the school;

- since the definition of specific goals (specific, realistic and variable) and the tasks of teaching and learning are influenced by;

- as it gives the opportunity to change the methods, forms, strategies of higher education;

- we can talk about the importance of in-service training, as it creates the opportunity to change the position and role of subjective factors in the process of professional learning.

The aim of the training is to enable the student to perform student learning with quality teaching methods in the most effective environment in the best way. In order to achieve this goal, the teacher must plan the teaching according to the individual characteristics of his students and be able to evaluate the effects it will have on students' learning. We can say that teacher quality and competencies are of great importance for effective teaching. In order to eliminate the qualification needs that cannot be acquired from these qualifications by pre-service training or that arise later according to the conditions in-service training of teachers is of great importance [20].

Professional development is a necessity for professionals to keep themselves up to date on technical, legal, conceptual and social/change issues in their profession [17]. Through continuous professional development, teachers can deepen their field knowledge, stay informed about the latest developments in their field, align their abilities with the standards of the workplace [21]. Roberts and Dyer [22] found that both teachers who have traditionally received a teaching certificate and teachers who have received a teaching certificate in different ways need professional development in the context of career development. Studies [23–24] have shown that qualified professional development can change the teacher's practices and positively affect student learning. In this context, they stated that there is evidence that qualified teachers can make a difference in student learning in the classroom, school and school district. Fullan and Steigelbauer [25] stated that professional development constitutes the sum of formal and informal

learning of a person in the period from before service to retirement.

Maurer [26] emphasizes that the primary focus of professional development is to ultimately improve student learning, which can only be achieved through continuing education and development. Professional development opportunities increase professional cooperation and interaction, and this increases the teacher's job satisfaction, as well as an element that increases the likelihood that the teacher will stay in his job (continue his job) [27].

Vision. The word vision comes from the Latin word "Visio" and the word "Visio" also has meanings such as "being awake, understanding, grasping" [28]. The vision has been widely used in management since the 1990s. Vision is integrative because it contains a multidimensional, meaningful and emotional value [29]. In addition, the vision provides employees with motivation by providing employees with an achievable and good future design [30]. Vision; it is "to determine where you want to be in the future, where you want to reach, to draw a photo of the future, to set goals for the future". Considering education, in the 2023 Education Vision, "As a Turkish nation, what we want to achieve in education refers to the place we want to achieve" [31].

According to Eren [32], the characteristics of vision are original for every administrator and leader. It requires the perception of all activities. It gains value as it is shared. Gives direction to strategies. It provides information about the creativity, innovation, risk-taking and participation qualities of strategists. According to Yalçın [33], the vision should show what the future looks like. It should be attractive in the long term for employees, customers and shareholders. It should have realistic goals. He must show a sufficiently clear direction in making decisions. It should give people the opportunity to take the initiative according to changing circumstances. It should be easily explained to other people. Usually, vision is determined under the leadership of a leader and shaped within this framework [31].

Educational Vision. The vision document is taken as perspective by those who are shared and followed, and the same future is mentally designed. Thus, the vision keeps the members of the society together and mentally directs them to the same future and acts as a roadmap that keeps them motivated [34].

In 2018, the Ministry of National Education presented the 2023 Education Vision document to the public via live broadcast. The introduction is given on the live stream TV channels and WEB pages. many topics of education under 18 headings have been dis-

cussed separately and put forward with 44 goals. The goals have been met positively and enthusiastically by the internal and external stakeholders of education, especially educational organizations. According to previous reform studies, it is very extensive and certain studies have been created according to certain years. It was emphasized to support school administrators and teachers with postgraduate education to increase their professional skills for a qualified, inclusive education. Thus, it was promised that an innovative system in terms of professional development would be created [35, p.41].

From this point of view, the "2023 Education Vision Document" gave the message to all education employees "what we will do together from now on" to the public, it also announced the beginning of change and transformation and depicted the Turkey of the future. Human vision document also based approach to adopt long-term policies and time-bound format are presented in the vision, and the need for policy across the country, there seems to be a long education in the field of long-term goals based on the daily politics seems to be in lack of planning and administrator applications [36]. The Education Reform Initiative [37] considers the 2023 Education Vision Document to be a "promising step" towards meeting this need by stating that there are too many needs in relation to education.

Professional Development According to the 2023 Vision. Competitiveness and dynamism, which is seen as one of the most important components of the professional development day and the sense of constant motion and development, as required by the profession as it can be used as one of the most important factors in the development of Education has been used [2]. It is of great importance for teachers who are constantly intertwined with people to update themselves according to changing conditions and developments, to renew themselves, as well as to constantly improve themselves related to their work, to follow developments and changes. In the 2023 Education Vision, it is envisaged that teachers and administrators will be supported with graduate-level education for their professional development.

No. 3 the professional development of employees related to the subject of Education, "Human Resources Development and management under the title" two target under the heading "Target 1: professional development of teachers and school administrators will be restructured," and "Target 2: It will be ensured that human resources are used efficiently and rewarded fairly." are expressed.

Target 1: Professional development of teachers and school administrators will be re-structured:

1. As part of the cooperation with the Higher Education Institution, improvements will be made to place students who are in the top tranche of the ranking in the faculties of education.
2. Horizontal and Vertical Career Specialties will be structured for our teachers and school administrators.
3. Professional specialization programs will be opened at the graduate level for horizontal and vertical career steps.
4. Professional development programs at the graduate level will be designed to improve the general and field-oriented skills of our teachers and school administrators.
5. In order to continuously support the professional development of our teachers and school administrators, face-to-face, formal and/or distance education cooperation with universities and NGOs will be implemented.
6. The “Pedagogical Formation” application based on the certificate will be removed and the “Teaching Profession Specialization Program” will be opened instead at the easily accessible graduate level abroad. This program will be applied to candidates who have obtained the right to teach at the Ministry of National Education within the framework of professional development.
7. Some in-service training activities for teachers and school administrators will be separated from the practice of certification of participation and converted into accredited certification programs through universities.
8. In cooperation with Higher Education institutions, graduate-level minor programs will be opened for teachers in the fields needed to acquire the skills of the century 21.
9. Within the framework of cooperation and coordination to be carried out with the Higher Education Institution, teacher training programs and teaching practice will be taken to the center and specially restructured in educational faculties that have the criteria to be determined throughout Turkey.
10. In the framework of cooperation and coordination with the Higher Education Institution, senior officials of the Ministry of National Education will also take part in the evaluation team during the visits of the Higher Education Institution to universities, limited only to the faculties of education.
11. Priority will be given to the restructuring of pre-service teacher training programs in

the departments of preschool and classroom teaching conducted at the faculties of education.

12. Professional development programs will be created for our teachers who will provide educational services to the children of our citizens living abroad.
13. The Ministry of National Education will evaluate the implementation of pre-service teacher training programs of educational faculties in accordance with the needs in schools as one of the main conditions for Decommissioning after the necessary infrastructure has been prepared.

Target 2: It will be ensured that human resources are used efficiently and rewarded fairly:

1. Preparatory work will be carried out on the adoption of the “Professional Law on Teaching”, which takes into account the appointments of our teachers and school administrators, working conditions, promotion to the post, personal rights and other similar issues.
2. An incentive mechanism will be established for our teachers and administrators working in unfavorable conditions.
3. Preparatory work will be carried out on shortening the tenure of our contracted teachers.
4. Studies will be carried out on improving the wages of our paid teachers.
5. It will be ensured that the certificates and diplomas of teachers related to their professional development will be reflected fairly in their personal rights.
6. School management will be organized as a professional specialty and structured as a career step, personal rights will be improved.
7. Written exam application based on qualifications and other objective criteria to be determined will be used in the appointment of the school administrator.
8. Provincial and district Directors of National Education will be evaluated annually within the scope of supporting teachers in the province and district and realizing the “School Development Plans” in accordance with the criteria contained in the School “Profile Assessment” approach.

Discussion and Conclusions. The 2023 Education Vision presented to the public by the Ministry of National Education has been positively received by all circles. It is considered to be especially important in terms of the value that can be given to the teacher. The success of all kinds of reforms and improvement efforts made in the education system, especially in educational policies, in areas such as curriculum, materials, tech-

nology, depends largely on the professional competence, perceptions and dedication of teachers and school administrators in practice. In this context, the development of professional skills of teachers and school administrators is of primary importance in providing an inclusive and qualified educational service, the focus of which is the well-being of the child. Based on this priority, a new professional development understanding, system and model will be created by supporting the professional development activities of our teachers and school administrators with graduate education. This understanding will be aimed at strengthening the competencies of professional expertise in accordance with the spirit of the time, maintaining the codes that care about mastery and virtue in the range of knowing, doing, being in our cultural tradition. In this direction, the professional development of our teachers and school administrators will be structured based on a graduate degree with a contemporary approach through cooperation and coordination with the Higher Education Institution. In addition, steps will be taken to strengthen the sense of belonging in order to evaluate the available human resources in the most efficient way. In order to strengthen the belonging, the necessary sensitivity will be shown about the rights of teachers and administrators.

References

1. Rauth, M., & Bowers, G.R. (1986). Reactions to induction articles. *Journal of Teacher Education*, 37(1): 38–41.
2. Seferoğlu, S.S. (2003). New approaches to in-service training of teachers. National Symposium on Teacher Education in Contemporary Education Systems, Reflections on Education, 7: 149–167.
3. Knight, P. (2002). A systemic approach to professional development: learning as practice. *Teaching and Teacher Education*, 18: 229–241.
4. Erdem, A.R. & Şimşek, S. (2013). Investigation of in-service trainings provided to teachers and school administrators. *Uşak University Journal of Social Sciences*, 6(4): 94–108.
5. Guskey, T.R. (1994). Professional development in education: in search of the optimal mix.
6. Watts, G.E., & Hammons, J.O. (2002). Professional development: Setting the context. In G.E. Watts (Ed.) *Enhancing Community Colleges Through Professional Development. New Directions for Community Colleges*, 120: 5–10.
7. Kasar, J., & Clark, E.N. (Eds.) (2000). *Developing professional behaviors*. USA: Slack, Grove Road.
8. Mizell, H. (2010). *Why professional development matters*. Learning forward, USA.
9. Organization for Economic Cooperation and Development. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Chapter 3: 47–86, OECD.
10. Ling, L.M., & Mackenzie, N. (2001). The professional development of teachers in Australia. *European Journal of Teacher Education*, 24(2): 87–98.
11. Çelik, V. (2015). *Educational Leadership*, Ankara: Pegem A Publications.
12. In-Service Training at the Ministry of National Education (2018). Retrieved from <https://oygm.meb.gov.tr/>.
13. Çetin, K., & Yalçın, M. (2002). Milli Eğitim Bakanlığı yönetici eğitimi programlarının değerlendirilmesi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Değerlendirilmesi Sempozyumu, 50.
14. Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
15. Lee, G.E.A. (1996). Teaching visually impaired students in a multimedia-enriched environment. *THE Journal: Technological Horizons in Education*, 23: 88–90.
16. Owen, S. (2003). School based professional development – building morale, professionalism and productive teacher learning practices. *Journal of Educational Enquiry*, 4: 102–128.
17. Murphy, G.A. & Calway, B.A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency? *arning. Australian Journal of Adult Learning*, 48(3): 424–444.
18. Fullan, M., & Mascal, B. (2000). Human resource issues in education: A literature review. Ministry of Education, Research Division.
19. Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2): 2922–2926.
20. Özer, B. (1990). Continuing education of teachers with a distance education approach. *Journal of Education and Science*, PP. 73–76.
21. Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*, 85(6): 38–43.
22. Roberts, T.G., & Dyer, J.E. (2004). Inserviceneeds of traditionally and alternatively certifiedagri culture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 45(4): 57–70.
23. Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mappingtheterrain. *Educational Researcher*, 33(8): 3–15.
24. Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of statepolicyevidence. *EducationalPolicy Analysis Archives*, 8(1).
25. Fullan, M. & Steigelbauer, S. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.
26. Maurer, M.J. (2000). Professional development in career and technical education. In *Fast Facts for Policy and Practice No. 7*. Washington: DC. Office of Vocational and Adult Education. (ERIC Document Reproduction Services No. ED443 318).
27. Martson, S.H. (2010). Why do they teach? A comparison of elementary, highschool, and college teachers. *Education*, 131(2): 437–454.
28. Solman, U. & Heinze, R (1995). *Vision management*. Istanbul: Evolution Publications Management Series.
29. Durna, U. (2002). *Innovation Management*. Ankara: Nobel Publications.
30. Akdemir, S. & Yılmaz, A. (2005). *Vision and management in organizations*. Ankara: Detay Publishing.
31. Cemaloğlu, N. (2018). *On the Vision of Education 2023*.
32. Eren, E. (2002). *Strategic management and business policy* (Sixth Edition). Istanbul: Beta Publications.
33. Yalçın, A. (2002). *The management of change*. Istanbul: Nobel Publications.
34. Ülgen, H., & Mirze, S.K. (2010). *Strategic management in enterprises*. Istanbul: Beta Publications.
35. 2023 Education Vision. Retrieved from https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf.
36. Ertürk, A. (2020). Education Vision 2023: a cure for problems? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (PAU Journal of Education)*, 48: 321–345. doi: 10.9779/pauefd.537273.
37. What does the vision document bring and how can it be strengthened? (2018). Retrieved from https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/MebVizyonBelgesi_BilgiNotu.23.11.18.pdf.

ЙИЛДИРИМ Ахметкандидат педагогічних наук, директор початкової школи Улукой SKMD,
Тасова, Амасія, Туреччина**ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ТА ШКІЛЬНИХ АДМІНІСТРАТОРІВ
У СВІТЛІ ВИМОГ МІНІСТЕРСТВА НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ 2023 РОКУ**

Анотація. Освіта, являючи собою гуманітарну діяльність, триває відколи існує людство. Намагання структурувати й систематизувати освітню діяльність проявилось в розробці численних освітніх систем.

Системи освіти не мають статичних характеристик, що обумовлює їх унікальне значення в кожній галузі знань. Характерні зміни, притаманні системам освіти, змушують відповідні управлінські структури працювати над постійним удосконаленням цих систем. Це дає можливість відчувати постійну динаміку змін і розвитку освітніх систем.

Одним із найсуттєвіших проявів такої динаміки є гібридний розвиток освітніх систем. Зважаючи на результати підготовки шкільних адміністраторів і вчителів, стає зрозуміло, що процес їхнього особисті-

сного та соціального зростання не можна вважати незалежним від професійного розвитку, триваючого протягом усього життя. Особистісне і соціальне зростання індивіда обумовлюється змістом таких понять, як підвищення кваліфікації, розвиток персоналу, розвиток кар'єри, розвиток людських ресурсів.

Метою цього дослідження є оцінка професійного розвитку вчителів та шкільних адміністраторів відповідно до вимог Міністерства національної освіти Туреччини на 2023 рік.

Ключові слова: освітня політика; нормативні освітні документи; професійний розвиток; вчителі; адміністратори.

Одержано редакцією 09.05.2022
Прийнято до публікації 18.05.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-40-44

ORCID 0000-0001-7191-8423

ТАХИРОВА Шафига Ширалы гызыдоктор философии по педагогике, преподаватель,
Азербайджанский университет языков,
e-mail: shafiqat@mail.ru

УДК 37.014.6:[005.336.2/.5+159.922-022.235](045)

**РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА, КОМПЕТЕНТНОСТИ И АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Анализируется роль профессионализма, компетентности и акмеологических технологий в обеспечении качества образования.

Выявляются основные приемы, способствующие развитию профессиональных качеств обучаемых.

Отмечается, что качество образования имеет важное значение в образовательном пространстве, от которого зависит успешное развитие любого государства.

Ключевые слова: акмеологические технологии, акмеологическое воздействие, профессиональное развитие педагога, профессиональная компетентность, качественное образование, профессионализм и компетентность, профессиональное «АКМЕ», акмеологический подход.

Постановка проблемы. Одним из основных направлений рационального построения процесса обучения и воспитания в образовательных учреждениях в современный период является уделение особого внимания личностному развитию учащейся молодежи, определение направлений деятельности, позволяющих соискателям получать качественное образование, достаточное для обеспечения будущих профессиональных потребностей. Положительное решение этой задачи напрямую зависит от профессиональных способностей педагогического коллектива и его руководителя. Ведь не вызывает сомнения тот факт, что успешные реформы в сфере образования

зависят от профессионализма и компетентности кадров.

В современном мире профессиональные навыки человека – один из вопросов, который считается чрезвычайно важным. Сотрудничество современного учителя с коллегами, его способность справляться с возложенными на него задачами, его интерес к своей профессии, склонность к постоянному самообучению и проявлению инициативы в самосовершенствовании определяют, в какой степени его труд может позиционироваться как профессиональный.

Цель работы – определить роль профессионализма, компетентности и акмеологических технологий в обеспечении качества образования, поиск новых, современных, нестандартных решений профессиональных задач в различных ситуациях с высоким уровнем профессионализма.

Изложение основного материала. Достижение социально востребованного уровня профессионализма зависит от качества образования, его возможностей развивать у субъектов обучения определенных представлений, умений и навыков, закладывающих основу для успешной профессиональной деятельности.

Становление человека как профессионала зависит от ряда факторов, к числу которых можно отнести следующие:

- глубокий интерес и энтузиазм в работе;
- склонность к независимой инициативе;
- достижение поставленных целей;
- развитие способности к обучению;
- склонность к качественному выполнению работ;
- стремление быть полезным;
- развитие творческих способностей;
- постоянный поиск для продвижения новых идей;
- возможность применять полученные знания и навыки на практике;
- формировать умения всестороннего анализа проблем и действий в соответствии с ними и т.д.

Важным вопросом профессионального развития учителя является его образование на уровне требований времени, обеспечивающее формирование философско-педагогической позиции, методическую и дидактическую подготовку, необходимую коммуникативную практику, а также деятельностью востребованных педагогических умений и навыков.

Особую роль в обеспечении качества образования играют профессионализм и компетентность учителя. Стержневые показатели качества обучения и воспитания напрямую зависят от профессионализма и компетентности учителя. В настоящее время эффективность педагогической деятельности в целом основывается на профессионализме и компетентности учителя, поскольку целью педагогической деятельности является «...воспитание граждан, полезных для общества, всесторонних, гармонично развитых» [1, с. 3].

Социально-экономическое и духовное развитие общества органически связано с профессиональной деятельностью педагога. Для общества воспитание всесторонней, не отстающей от требований времени личности напрямую зависит от профессиональной ответственности, профессиональных навыков и долга каждого педагога.

Педагогический профессиональный долг учителя трактуется в «Толковом словаре педагогических терминов» как «...совокупность моральных обязанностей и требований учителя и воспитателя к обществу – это педагогично-этическая категория, выражающая отношение к своей профессии, детям и молодежи, семье, коллективу, родине, обществу в целом (долг учителя, гражданский долг, долг усыновления и др.). Педагогический профессиональный долг отражает задачи ИКТ, которые берут на себя люди, занятые педагогической деятельностью и ответственные за их выполнение. Каждый учитель должен глубоко понимать свой общественный долг и превра-

щать его добросовестное соблюдение в закон внутренней веры и твердой жизни», – здесь и далее перевод авт., III. Т. [2, с. 84].

Но что мы понимаем, когда говорим о профессионализме и компетентности учителя? Говоря о профессионализме и компетентности в общем контексте образования, можно сделать вывод, что профессионализм и компетентность сочетают в себе такие профессиональные качества педагогов как «быть хорошим работником», «соответствовать самым высоким стандартам», «достигать совершенства».

«Профессионализм – обычно понимается как соблюдение человеком ряда стандартов, кодекса поведения или набора качеств, характеризующих принятый опыт в определенной сфере деятельности» [5]. Как отмечает М. Ильясов, «Профессионализм – характеристика, определяющая уровень соответствия человека, действующего в какой-либо сфере, профессиональным требованиям. Профессиональная деятельность учителя сложна, многогранна, богата проблемами, а их решение – деятельность, требующая умственного напряжения, уверенности, умения, поиска и постоянного обновления. Профессионализм – это творческое, а также высокое выполнение задач в педагогической деятельности» [1, с. 22].

Нельзя не согласиться с тем, что «профессионализм и компетентность занимают одно из первых мест среди важнейших качеств, которые важны для учителя. Эти два качества объединяют в себе настолько важные стороны педагогической деятельности, что, обеспечивая полноту педагогического процесса, его личностную направленность, оказывают существенное влияние на развитие мышления и личности воспитанников, ведут к формированию подрастающего поколения как личности с богатыми знаниями, прогрессивным мировоззрением» [1, с. 17].

Одной из основных характеристик профессиональной компетентности учителя является способность регулировать деятельность в условиях неопределенности, в сложных ситуациях. Поэтому среди основных задач педагога на современном этапе социокультурного развития общества является создание образовательной среды, влияющей на формирование человека как личности. Отправная точка этой работы начинается с правильного определения стратегии подготовки будущего учителя. Естественно, что в стратегии подготовки педагогических кадров профессионализм и компетентность учителя играют ключевую роль.

Современные требования к развитию профессиональной компетентности учителя отличаются от требований предыдущих лет. Социальные стандарты растут «день ото дня» и поэтому требования к компетен-

тности учителя должны соответствовать насущным общественным запросам. Учитель должен уметь использовать новые методы обучения, осваивать инновации и применять их в своей деятельности. Другими словами, современная система образования должна строиться в соответствии со стандартами качества, характерными для мировой системы образования.

По мнению профессора А. Мехрабова, «качество в сфере образования – это соответствие результатов образования заранее установленным нормативам (стандартам), определяющееся уровнем обучающихся, а в общем случае – состоянием системы образования. Результатами образования являются не только уровень знаний и умений, которыми обладает обучаемый при завершении обучения, но и его определенные личностные качества, выражающие взгляды и отношение к миру, к развитию общества» [3, с. 223].

Известно, что при правильной организации процесса обучения и воспитания учитель является ключевой фигурой. Он, исходя из целей и задач, поставленных в процессе обучения и воспитания, обогащает педагогический процесс определенными оттенками содержания, наполняет его, одним словом, стремится эффективно осуществлять педагогический процесс, используя соответствующие методы и приемы, опираясь на определенные педагогические принципы обеспечения продуктивного, эффективного педагогического процесса.

Подготовка высококвалифицированных кадров для достижения профессиональной подготовки и компетентности в педагогической сфере стала одной из основных задач системы образования. Для эффективной деятельности в этой области особое значение имеют способности, знания, умения, а также личностные качества педагога. Компетентность требует от учителя-профессионала осуществления последовательного, непрерывного и систематического творческого поиска, исходя из принципов «чему учить?», «для чего учить?», «как учить?», эффективного использования возможностей инновационных технологий.

Профессиональные навыки – это основные качества и особенности деятельности учителя. И, как справедливо отмечает Ю.В. Сорокопуд, «профессиональные консультации составляют профессиональное «лицо» специалиста, являются основополагающими и имеют большое значение для эффективного решения проблем, возникающих в основных видах профессиональной деятельности» [4, с. 140].

Стремительное развитие современных технологий открывает широкие возможности для развития профессиональных навыков и способностей педагогов. Развитие

профессионализма и компетентности учителя эффективно обеспечивает личностное развитие подрастающего поколения. Поэтому развитие профессионализма и компетентности учителя является необходимым условием, предполагающим:

- умение использовать возможности современных педагогических технологий;
- использование современной материально-технической базы;
- наличие интереса, увлеченности профессией учителя и т.д.

В зависимости от способностей и навыков, каждый человек может достичь профессионального «Акме» индивидуального и социального характера на различных уровнях реализации в течение своей жизни.

Если конкретнее выразить нашу точку зрения, то «Акме» – это ситуация, при которой человек в комплексе создает условия для максимальной мобилизации всех своих профессиональных способностей, возможностей, умений, а также осуществляет ее реализацию. Педагога, достигшего высокого уровня педагогической деятельности, коммуникативных навыков, качества обучения и воспитания, можно считать *профессионально компетентным*.

В свою очередь профессиональные компетентности существенно воздействуют на формирование акмеологических навыков и профессионального «Акме», что влияет на качество образования. В общем случае профессиональной компетентностью можно считать совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для эффективной педагогической деятельности.

Следует отметить, что профессиональная «Акме» возникает от сложного, синергетического сочетания всех параметров профессионализма и компетентности. Для достижения «Акме» в профессиональном развитии существует ряд условий, касающихся:

- 1) определения целей;
- 2) правильной постановке целей;
- 3) определения плана действий для достижения высокого результата;
- 4) подготовки программы для развития профессионализма;
- 5) стремления к достижению максимального уровня по разработанной программе;
- 6) наличия высокого чувства мотивации, желаний и стремлений.

В образовательном контексте компетентность понимается как умение или способность удовлетворять индивидуальные или социальные потребности для выполнения поставленной задачи в любом виде деятельности.

Однако педагогическая компетентность требует от педагога наличия специальных навыков, таких как творческий стиль мышления, информационно-коммуникативных, а также познавательных, эмоциональных и психомоторных способностей, совершенствование мыслительных способностей, склонности к новаторству, повышения интереса и требовательности, энтузиазма к эффективной педагогической деятельности, ответственности и т.д. Педагог, сочетая указанные качества, не только формирует учащегося/воспитанника/студента как личность, он также своей профессиональной деятельностью утверждает себя в обществе как личность, повышает свой авторитет как гражданина.

Из сказанного можно прийти к выводу, что сегодняшний учитель должен обладать высоким уровнем профессионализма, эффективно использовать инновационные методы и приемы с целью повышения качества учебной деятельности, постоянно совершенствоваться, стремиться к вершинам педагогической профессии.

В современный период для учителя актуален переход от традиционных технологий обучения к развивающимся субъектно-ориентированным технологиям. Поэтому использование акме-подхода для обеспечения качества образования является актуальным условием развития профессионализма и компетентности. Для учителя профессиональная компетентность является основой профессионализма и педагогического мастерства.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Высокие темпы развития информационно-коммуникационных технологий меняют задачи образования. Естественно, эти процессы требуют от современников умственного и интеллектуального развития в контексте цифровизации социальных процессов в обществе. Поэтому в мировом образовательном пространстве не только знания, умения и навыки, но и ценности, компетентности рассматриваются как важные составляющие, показатели качества современного образования. Исходя из этого совершенствуются системы образования с использованием лучших мировых образовательных практик, происходит адаптация содержания и структуры обучения к новым требованиям и динамике развития мирового образовательного пространства. Развитие национальных образовательных пространств и процессов с учетом этих тенденций оказывает положительное влияние на формирование личности, овладения новыми жизненно важными навыками.

На этом пути значительная роль отводится профессионализму, компетентности

и акме-технологиям в обеспечении качества образования. Выявлению основы, общей структуры профессиональной компетентности педагога способствует единство теоретической и экспериментальной подготовки, развитие педагогического мастерства.

Список библиографических ссылок

1. İlyasov M. Mütəllim peşəkarlığı və pedaqoji şərtliliyin müasir problemləri. Monoqrafiya Bakı: Elm və təhsil, 2018. 208 s.
2. Pedaqoji terminlərin izahlı lüğəti. Ali məktəbin pedaqoji ixtisasları üçün dərs vəsaiti (tərtibçilər: İsmixanov M., Vəliyeva S., Kərimova G., və b.). Bakı: ADPU nəşriyyatı, 2018.
3. Mehrabov A. Müasir təhsilin konseptual problemləri. Bakı: Mütərcim, 2010. 223 s.
4. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы: учебник. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 541 с.
5. Balynin I.V., Nizhneva N.N., Mikhaylova A.G. Information Technologies as a Means of Acmeological Influence in the Context of Personal Self Realization. *Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth* (MTDE 2020): 2nd International Scientific and Practical Conference. *Advances in Economics, Business and Management Research*, 2020. Vol. 138 P. 1271-1275. URL: https://www.researchgate.net/publication/341346900_Information_Technologies_as_a_Means_of_Acmeological_Influence_in_the_Context_of_Personal_Self_Realization
6. Məmmədşadə R. Təhsildə keyfiyyət aparıcı istiqamətlərdən biri kimi. Bakı: Mütəllim nəşriyyatı, 2010. 170 s.
7. Seo S.J. Teaching Efficacy Belief as a New Paradigm for Teacher Career Development and Professionalism in Korea. In *Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy*. Sense, Publishers, 2016. (pp. 53-69). http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_4
8. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002.
9. Андропова Л.В. Профессиональные характеристики педагогов школы адаптации. *Педагогика*, 2011, № 7.
10. Бодалев А.А., Рудкевич Л.А. О субъективных факторах творческой деятельности человека. *Педагогика*, 1995. № 3. С. 19-23.
11. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
12. Кашапов М. Акмеология: учебное пособие. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
13. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под. ред. О.Б. Акимовой. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2012. 251 с.

References

1. İlyasov, M. (2018). Modern problems of teacher professionalism and pedagogical competence. Monograph Bakı: Science and education. 208 p. [in Azer.].
2. Explanatory dictionary of pedagogical terms (2018). Textbook for pedagogical specialties of the higher school (compiled by İsmixanov M., Valiyeva S., Karimova G., etc.). Bakı: ADPU office. [in Azer.].
3. Mehrabov, A. (2010). Conceptual problems of modern education. Bakı: Translator. 223 p. [in Azer.].
4. Sorokopud, Yu.V. (2011). Pedagogy of higher school: a textbook. Rostov-on-Don: Phoenix. 541 p. [in Rus.].
5. Balynin, I.V., Nizhneva, N.N., Mikhaylova, A.G. (2020). Information Technologies as a Means of Acmeological Influence in the Context of Personal Self Realization. *Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth* (MTDE 2020): 2nd International Scientific and Practical Conference.

- Advances in Economics, Business and Management Research, 138: 1271–1275. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/341346900_Information_Technologies_as_a_Means_of_Acmeological_Influence_in_the_Context_of_Personal_Self_Realization.
6. Mammadzadeh, R. (2010). Quality in education as one of the leading directions. Baku: Teacher publishing house. 170 p. [in Azer.].
 7. Seo, S.J. (2016). Teaching Efficacy Belief as a New Paradigm for Teacher Career Development and Professionalism in Korea. In Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy. Sense, Publishers. (pp. 53-69). http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-521-0_4
 8. Acmeology: textbook (2002). In A.A. Derkach (Ed.). Moscow: Publishing House of the RAGS. 650 p. [in Rus.].
 9. Andropova, L.V. (2011). Professional characteristics of teachers of the adaptation school. Pedagogy, 7: 65–69 [in Rus.].
 10. Bodalev, A.A., Rudkevich, L.A. (1995). On the subjective factors of human creative activity. Pedagogy, 3: 19–23 [in Rus.].
 11. Derkach, A., Zazykin, V. (2003). Acmeology: textbook. Saint Petersburg: Peter. 256 p. [in Rus.].
 12. Kashapov, M. (2011). Acmeology: textbook. Yaroslavl: YarsU. 112 p. [in Rus.].
 13. Pedagogical acmeology: collective monograph (2012). In O.B. Akimova (Ed.). Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. 251 p. [in Rus.].

TAHIROVA Shafiga Shiraly

Doctor of Philosophy in Pedagogy,
Lecturer at Azerbaijan University of Languages

THE ROLE OF PROFESSIONALISM, COMPETENCE AND ACMEOLOGICAL TECHNOLOGIES IN ENSURING THE QUALITY OF EDUCATION

Summary. The article discusses the role of professionalism, competence and acmeological technologies in ensuring the quality of education. The main techniques that contribute to the development of the professional qualities of trainees are identified. The author notes that the quality of education is important in the educational space, on which the successful development of any state depends.

The purpose of the work is to determine the main role of professionalism, competency-based and acmeological technologies in ensuring the quality of education, to look for new, more modern, non-standard solutions to professional problems in various situations with a high degree of professionalism.

Originality. The article says that the quality of education is influenced by many factors, starting with the level of training of the teaching staff, their skills and professional competence, and ending with the organization of the educational and cognitive process in the educational space. Improving the quality of education and training is the main direction of the acmeological approach and one of the main goals of modern education.

Results. Today, in the global world, as in all areas, fundamental and qualitative changes are taking place in

the field of education. Each educational institution that meets the requirements of modern times sets as its main goal the use of all possible and potential opportunities for the responsible, worthy fulfillment of the task assigned to it in front of society. It is very important that this goal be carried out purposefully, in a planned, organized, consistent and systematic way.

Conclusion. The author comes to the conclusion that the role of professionalism, competence and acmeological technologies in ensuring the quality of education is significant. It is possible to reveal the basis, the general structure of the teacher's professional competence through his pedagogical skills. The basis of the teacher's professional competence is the unity of his theoretical and experimental training.

Keywords: acmeological technologies, acmeological impact, professional development of a teacher, professional competence, quality education, professionalism and competence, professional "Acme", acmeological approach.

Одержано редакцією 05.06.2022
Прийнято до публікації 22.06.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-44-51

ORCID 0000-0003-0378-1044

КАМЕНОВА Димитріна

кандидатка педагогічних наук, професорка кафедри сучасної освіти,
Варненський університет менеджменту, Болгарія
e-mail: dimitrina.kamenova@vumk.eu

ORCID 0000-0003-4311-9709

АРХИПОВА Світлана

докторка педагогічних наук, професорка,
професорка кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: sverpetark@vu.cdu.edu.ua

УДК 378.013.2:1(045)

НА ШЛЯХУ ДО ПОСТНЕКЛАСИЧНОГО ДІАЛОГУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Статтю присвячено дослідженню особливостей постнекласичного діалогу як інструменту дидактичної взаємодії в сучасній вищій школі з метою окреслення проблем його ефективності в постнекласичних умовах. Першою, такою характеристикою був новий тип раціональності, що розуміється як мінливість кордонів мислення. Таким чином, зміст дидактичного

діалогу зосереджується на новому виді продуктивності – не на засвоєнні певного обсягу навчального змісту, а на конкретному професійному досягненні студента. Вимірюючи ці досягнення, визначаємо нові заходи його індивідуального розвитку. Другою особливістю дослідження було виділено принцип додатковості двох суб'єктів у ході діалогу, який може тривати до

тих пір, поки один із суб'єктів потребує іншого. Це зобов'язує їх постійно змінювати межі своєї компетенції. Третьою характеристикою дидактичного діалогу було його проведення як діалогу культур, що вимагає знання історії, досвіду та культури кожного з суб'єктів, які сприймаються як продукти культури свого часу.

Ключові слова: постнекласична парадигма; новий тип раціональності; досягнення; принципи додатковості; діалог культур.

Постановка проблеми. Діалог як основний інструмент дидактичної взаємодії викладача та студентів приваблював дослідників задовго до прояву перших ознак постнекласичної парадигми. Притаманний їй історичний підхід не буде використано тут, щоб відстежити, рівень інтересу до нього. Для авторів важливішим є те, що в сучасному дедалі складнішому освітньому процесі через нестабільність і швидку зміну його внутрішнього та зовнішнього середовища (викликаних розвитком суспільства і світу) неминуче змінюється і структура, зміст і технології самого дидактичного діалогу. Більше того, змінені особистісно-професійні характеристики сучасних студентів як культурний маркер оновленого університету, вписані в постнекласичну парадигму, змінюють дидактичний діалог – не лише змістовно, а й структурно, що вимагає частішої зміни ролей викладача. З іншого боку, постнекласична парадигма (загалом і коротко пояснюється як «модель робочого середовища чи спосіб мислення та дій» [1] у спільноті) розглядає освітній процес як дедалі складнішу самоорганізуючу систему, у якій людина займає провідну роль з усім її арсеналом попереднього досвіду, минулого, історії та культури [2]. Тобто кожен студент і викладач вписується в культуру університету, створюючи її як специфічну «картину світу і науки». На думку М.С. Гусельцевої, характеризується на сучасному етапі протиставленням описаному раніше в класичному і некласичному типах раціональності:

- багатовимірність світу та різні логіки його дослідження;
- підвищена рефлексія та чутливість до контексту;
- мережевий принцип організації знань, скасування ієрархій;
- міждисциплінарний дискурс;
- сприйняття ідеї невизначеності як сполучної стадії розвитку всіх систем;
- недостатня концептуалізація понять, творчість у термінології;
- принцип «шанування розвитку» [3].

В умовах постнекласичної парадигми покоління сучасних студентів, які виросли в постійно мінливих соціально-економічних умовах, привносять до університету свої

особливості та потреби, які набувають не аби якого значення в оновленні «картини світу», що вимагає нової культури академічного діалогу між студентами та викладачами, що в постнекласичній парадигмі розуміється як діалог культур [2; 4, с. 67]. Як академічна «картина світу» в університеті, так і новий діалог культур викликають підвищений інтерес до залучення та аналізу характеристик постнекласичної парадигми, які мають безпосередній вплив на сучасний стан вищої освіти. Недостатнє знання та використання у розкритті особливостей, структури та функцій постнекласичного дидактичного діалогу породжує проблеми методологічного, методичного та змістового характеру, які перешкоджають ефективності освітнього процесу в університеті та підготовці майбутніх фахівців.

Тому, якщо припустити, що змінилися особистісні та професійні характеристики студентів, а також архітектура самого освітнього процесу, то неминуче відбувається і зміна його інструменту – дидактичного діалогу. З цих причин автори статті беруться за його дослідження. Результати будуть орієнтувати викладачів у його організації та управлінні, а також у змінених функціях та діалогічних ролях у дидактичній взаємодії.

Заповнення пробілу суттєво попередило б зниження мотивації самих викладачів до сталого та ефективного освітнього процесу, їх нездатність побудувати навчальний процес, що підтримує оптимістичну, перспективну взаємодію. Хоча все частіше теоретично дослідники в галузі освітніх наук говорять про модернізацію вищої освіти, зазвичай вона пов'язана з використанням цифрових технологій, інтерактивних методів, а не з орієнтацією на основний інструмент варіативності когнітивних і компетентнісних можливостей, а саме на розвиток студентів через дидактичний діалог.

Метою статті є дослідження постнекласичних характеристик дидактичного діалогу з метою вирішення низки проблем у вищій школі. Сьогодні це складна самоорганізуюча система, яка потребує теоретичного погляду для побудови адекватних принципів, методів та організації підготовки майбутніх фахівців, тому автори статті намагаються забезпечити постнекласичний підхід до підготовки майбутніх спеціалістів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Некласична парадигма (від грец. «paradeigma» — «пара» — вище, наскрізь, поблизу, «deigma» — прояв — модель, система теоретичних, методологічних, аксіологічних поглядів та ідей) на рубежі XIX—XX ст. прийнята як підхід вирішення та реалі-

зації [5, с. 207], оголошуючи системно-структурне пояснення предмета дослідження, відмову від характерних для класичної парадигми відносин підпорядкування та єдиного універсального методу аналізу світу, і визнання багатьох шляхів досягнення істини. У 70-х роках XX століття постнекласична парадигма призвела до «ігнорування складного світогляду сучасної людини, зміни світогляду, а разом з цим і необхідності вироблення нових методологічних засад і цінностей і цілей освіти» [6, с. 31–40].

Постнекласична наука звертається до «надскладних систем, що саморозвиваються та включають людину як істотний елемент свого функціонування та розвитку» [2]. Зосереджується увага на «міждисциплінарності, до створення комплексних дослідницьких програм фахівцями різних галузей знань, на ідеї еволюції та історизму, що стають основою комплексної картини історичного розвитку природи і людини, пронизаної ідеями глобального еволюціонізму» [6, с. 39].

У пошуках характеристик дидактичного діалогу в постнекласичній парадигмі ми виходили з трьох основних тез, пов'язаних з його особливостями.

1. Досягнення – новизна. Перша теза пов'язана з новою ірраціональністю. «Постнекласичний тип раціональності вимагає врахування не лише множинності шляхів і процедур пізнання, а й особистісно-цільових установок суб'єкта пізнавальної діяльності, а отже, і його особистісних характеристик» [3]. Оскільки раціональність такої мисленнєвої діяльності пов'язана з продуктивністю [2; 7], то у сфері вищої освіти вона вимагає від дидактичного діалогу бути надійним інструментом для переходу від спільного навчання майбутнього фахівця з викладачем (і однокурсниками) до самопідготовки. Коли відбувається цей перехід?

Діалогічна взаємодія в постнекласичній парадигмі має інший порядок – пріоритетом є не обмін інформацією, а зміна меж мислення двома суб'єктами. Не лише в силу ієрархії, а й в силу існуючого стандарту підготовки.

Постнекласична парадигма однозначно ставить проблему нового типу раціональності [2; 7] дидактичної взаємодії, яка, на нашу думку, розуміється як діалог, оскільки вона, парадигма, виходить з тези про міжкультурний діалог [4]. У цьому сенсі дидактичний діалог в академічному середовищі розуміється як складна самоорганізуюча концептуальна сфера.

Його елементами є:

новий тип раціональності вищої освіти → нова дидактична теорія ⇔ дидактична практика.

Цей новий тип продуктивності заснований на намірі виміряти продукт кожного з двох видів діяльності – викладання та навчання – з потребою в них! Для кожного студента ця потреба різна, виходячи з його індивідуального досвіду, історії (минулого) та культури. Отже, усі функції університетської дидактики, пов'язані із завданнями освітньої служби – плануванням, організацією, управлінням, виконанням, а також пов'язані з удосконаленням фахівця як комплексної самоорганізаційної професійної сфери, орієнтованої на досягнення студентів. Це співвідношення ідеї, іміджу (або стандарту) освіти професіонала, який «здобуває» вищу освіту, у відповідь на суспільну потребу, самому собі як дидактичний результат освіти. Вимірювання, у свою чергу, завжди вимагає розумового (раціонального) співвіднесення готового «виробу» з ідеєю, або еталоном, його створення. Процедура цього типу вимірювань проходить певним шляхом, кінцевою метою якого є певні уроки або висновки:

1) які ресурси, включаючи культуру професорів та університету, вкладено у підготовку професіонала;

2) як довго і в якому культурному просторі і в якому контексті він створювався;

3) які методичні шляхи пройдено від наявних ресурсів (знань, умінь і досвіду) студента до їх втілення в його готовність до професійної діяльності [8, с. 67–72].

Уроки чи висновки з вимірювання – це знання, вміння та досвід майбутнього фахівця, які об'єктивуються в заходах щодо подальшої діяльності як викладача ЗВО, так і самого студента чи іншого суб'єкта дидактичного діалогу. Результати вимірювання дають знання про продукт, але за логікою його досягнення є знаннями про професіоналізм як досягнення людини. Досягнення фактично розкриває вкладені ресурси – знання, уміння, навички та досвід, тобто *компетентності*.

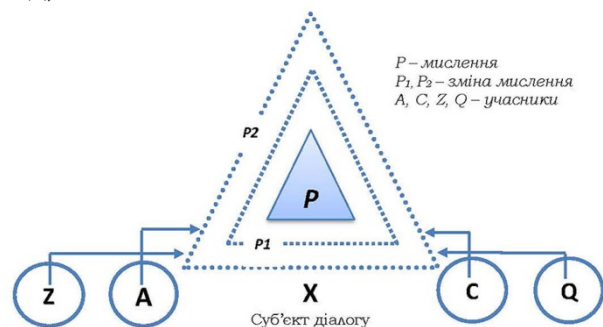


Схема 1. Постнекласичний принцип зміни меж мислення за допомогою дидактичного діалогу як нового типу раціональності

У логіці сучасного дослідження дидактичного діалогу в постнекласичній парадигмі новий тип раціональності осмислюється як новий спосіб мислення суб'єкта, вихід за його межі для досягнення нового у студента.

У постнекласичному контексті дидактичний діалог набуває значення оновлення меж мислення між суб'єктами з огляду на мінальність самого мислення, що забезпечує розвиток особистості. Таким чином, цей перший рівень аналізу постнекласичного діалогу виправдовує зміщення фокусу навчання – від зосередження на особистості професіонала – до зосередження на суб'єктивних людських досягненнях [8].

Так трапляється, що продукт і процес його становлення як досягнення переходять в іншу – раціонально-розумову – форму існування. Таким чином, через співвідношення, починаючи від досягнення через його вимірювання до нових заходів щодо його вдосконалення, формується розумовий образ процесу навчання як досягнення людини. Такий ментальний образ, через який можна виміряти інші наступні досягнення – продукти, набуває форми теорії (логіки) навчання, або постнекласична дидактика.

Дидактичний діалог в лоні постнекласичної парадигми реалізується шляхом зміщення акценту з навчальної програми, якою обмінюються викладач і студенти, на досягнення, як певну можливість чи ресурс його творця. Отже, чим більше викладач створює умови в діалозі для все нових і нових досягнень студента, тим довше, повніше та ефективніше буде підтримуватися дидактичний діалог. Залишається питання – які ресурси викладача надають цю підтримку, – якщо вони є; студент шукатиме свого викладача для задоволення потреб свого розвитку. Іншими словами, постнекласичний підхід у підготовці фахівців зміщує фокус з об'єктивно спостережуваного продукту – результату іспиту – на його творця – і викладача, але головне – на самого студента. Тобто в центрі уваги не об'єкт як такий, а досягнення, як певна можливість чи ресурс його творця.

2. Взаємодія – новий тип соціальності. Друга теза пов'язана з самим процесом навчання, з орієнтацією на дидактичний діалог, що розуміється як вид взаємодії між викладачем і студентом/студентами – який досягається в типі соціальності [9; 10; 11], що базується на партнерстві (а не підпорядкуванні) між рівноправними суб'єктами, носіями нової культури. У цьому сенсі дидактична взаємодія в академічному середовищі мислиться як складна самоорганізуюча концептуальна сфера.

Її елементи:

Діалог: взаємодія викладач – студент/студенти – до нового типу взаємодії

Постнекласична ідея синергетичної взаємодоповнюваності є провідною у взаємодії викладача та студента.

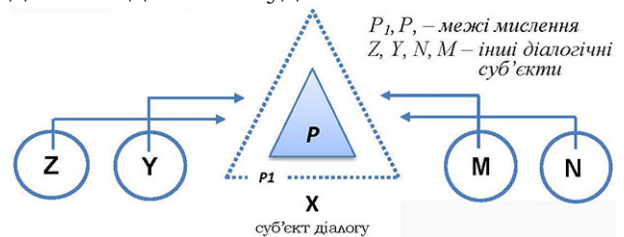


Схема 2. Постнекласичний принцип додатковості в дидактичному діалозі

Чим краще обидва суб'єкти усвідомлюють взаємну потребу взаємодоповнюваності одного суб'єкта з особистісними та професійними характеристиками іншого, тим точніше вони будуть вимірювати свої взаємні досягнення – кожен у своїй діяльності – викладанні та навчанні і будуть спиратися на показники для подальшого розвитку – швидше, дешевше і досконаліше. До речі, це, мабуть, слід розуміти як безперервне виробництво ноу-хау в університетській дидактиці з логіки: практика, аналіз результатів, встановлення нових показників як нових характеристик самого досягнення і знову практичне застосування нових знань. І так до моменту усвідомлення відсутності необхідності такої додатковості між конкретними суб'єктами на їхньому шляху до саморозвитку.

Представлена логіка на відновлення дидактичної взаємодії вимагає від викладача не лише збагачувати навчальну програму новими теоріями та власними науковими досягненнями, а й докладати особливих зусиль, щоб студент якомога довше підтримував з ним діалог. І навпаки! Якщо принцип додатковості в дидактичному діалозі переломлюється через призму нових особистісно-професійних характеристик студента, який взяв на себе відповідальність за свій безперервний розвиток, як відносно «кінцеву» мету свого навчання, він не повинен переривати діалог зі своїм викладачем. Отже, перехід від дидактичного діалогу до повноцінної людської взаємодії відбуватиметься ненасильницьким шляхом. Питання в тому, як же відбуватиметься цей перехід?

Наше дослідження, опубліковане в інших місцях [12; 13; 14], показує, що перехід від дидактичного діалогу до людської (тобто на основі вступу в різні ролі двох суб'єктів дидактичного діалогу – і викладача, і студента) взаємодії вимагає знання особистої історії студента, з якою він приходить до університету, включаючи знан-

ня, навички та досвід, а також розпізнавання домінуючих характеристик суб'єкта в діалозі – чи є він носієм культурної специфіки класичної парадигми, чи неklasичної чи постнеklasичної. Нижче в таблиці

1 ми представляємо наші прагнення в аналізі окреслених до цього типів діалогічного суб'єкта. У них можна впізнати і самого викладача.

Таблиця 1

Типи мовленнєвої теми
за неучастю/участю в дидактичному діалозі.

Класичний тип	Некласичний тип	Постнекласичний тип
«Помічений» студент	«Мотивований»	«Інший»
«Економічно раціональний»	«Конкурентоспроможний»	«Безперервний студент»
«Навчений»	«Адміністративний»	«Гнучкий»
	«Самостверджується»	«Професійно розвивається»
	«Зміна»	«Незалежна»
		«Саморозвивається»

З таблиці 1 видно, що «Інший» суб'єкт – студент – на шляху до постнекласичного дидактичного діалогу все більше перетворюється з пасивного об'єкта у суб'єкт-учасника (спочатку виконавця чужої волі), а далі у активного, що самостверджується і саморозвивається як седіалогічний суб'єкт. Звичайно, позначення різних проєкцій «Іншого» в діалозі слід сприймати як метафору, а не як похідні теоретичні концепції. Важливо в цьому випадку простежити, як змінюється ставлення – з одного боку, викладача до студента в процесі навчання, а отже – теоретично – яка ідея та її динаміка в розумінні університетської дидактики як бінарної (два суб'єкта, а не суб'єктно-об'єктна) діяльності. З цієї динаміки можна параметризувати, у яких функціях діалог використовується як інструмент приведення в рух мислиннєво-мовленнєвої діяльності не в розмові заради самої бесіди, а з метою розвитку та саморозвитку.

Ставлення викладача до студента як до класичного об'єкта створює конфігурацію відносин підпорядкування, засновану на розбіжності, конфронтації та/або з певною часткою насильства. Ставлення викладача до студента як до некласичного об'єкта – полягає в конфігурації взаємодії без насильства. І по-третє, ставлення викладача до студента як до пост (нео)некласичного суб'єкта полягає в конфігурації відносин тяжіння між уже сформованим лідером і послідовником, що готується до лідерства. Згідно з нашим дослідницьким ставленням, сенс виведення вищезгаданих недіалогічних/діалогічних типів є швидше праксіологічним, ніж суворо теоретичним.

Здається, виникає дивна подвійність. З одного боку, прагнення до досягнення через дидактичний діалог як його «продуктивність» створює умови для переосмислення цілей підготовки майбутнього спеціаліста. З іншого боку, саме розуміння того, як досягти цих цілей таких як збільшення пока-

зників-нових знань (наприклад, вимог або ноу-хау) відзначає потребу студента у своєму викладачеві. Така додатковість означає не лише розумове проникнення в процес становлення досягнення і вжиття заходів, а й його розвиток, та розуміння як досягти швидше і дешевше досконалішого шляхом «привласнення» все нових і нових знань. Насправді в університетській постнекласичній дидактиці здається, що під «створенням дидактичного ноу-хау» слід розуміти як встановлення викладачем все нових і нових заходів як нових характеристик самого студента. І знову так:

студент, який навчається («продукт») → вимірювання ↔ нові показники (ноу-хау) → нове досягнення (оновлений «продукт»).

Тому перший рівень трансформації дидактичного діалогу вимагає, з одного боку, співвіднесення, безперервно вимірювання, зростаючої компетентності студента з самою потребою в ній як фахівця на практиці і сама потреба перетворюється на мету його підготовки. З іншого боку, впровадження нових заходів (нових цілей) вимагає нових ресурсів (зміст навчання, нові методи, прийоми та зусилля) для досягнення (як результат) цих заходів. Ця друга трансформація, окреслена постнекласичною дидактикою, прокладає шлях від практики до мислення (логіки) про неї, а потім назад – від логічної схеми – до практичного досягнення. Іншими словами, співвідношення двох логік: логіки практичної діяльності та людського мислення про неї і, отже, повернення до практики, як третьої, але нової чи оновленої логіки, представляє три основні характеристики постнекласичної дидактики. Зміщення фокусу через діалогічний підхід до досягнення людини в освіті, на нашу думку, формує новий тип раціональності з точки зору корисності у підготовці фахівців вищої школи. Слід зазначити, що ті викладачі, які зуміли здійснити цей зсув від успішності студента на іспиті (як предмета їх діяльно-

сті) до його досягнення як вкладеної людської компетентності, сьогодні є одними з успішних. Численні зустрічі студентів з представниками бізнесу вказують на те, що головною причиною невдач є недостатня зосередженість на новому, відсутність у студента навичок не тільки ефективно застосовувати знання на практиці, але навіть більше – створювати нові знання для власного розвитку і розвитку громади.

3. Діалог культур. Третьою не менш важливою характеристикою постнекласичної парадигми є ефект досягнення дидактичного діалогу як все більш комплексного діалогу культур [9; 4, с. 159–183.]. У сфері дидактики, особливо університетської, це означає, що викладач повинен працювати з усвідомленням того, що його «продукт» – підготовка студента – є маркером сучасної культури. З одного боку, саме через нього він розвиває власну культуру, а не лише спеціалізується на методичній і науковій підготовці; з іншого боку, створює культуру через самого студента [15; 10; 3, с. 27–44]. Тобто вища освіта, як двигун і продуцент культури, закладається у значно ширший контекст із відбитком, але й висувачи вимоги до спільної роботи та спільного досягнення взаємодії викладач-студент. Тому очевидно є потреба зосередження викладача не лише на самому навчальному процесі, а скоріше на освітньому маршруті чи освітній траєкторії конкретного студента, майбутнього спеціаліста [16].

Тому в набагато ширшому аспекті постнекласична парадигма представляє результати навчання (як новий тип раціональності) і сам процес навчання (як новий тип соціальності) на основі ненасильства, навпаки – відповідно до всіх культурних, спадкових та компетентнісних особливостей студента (новий тип соціальності) як досягнення – маркер нового типу культури спілкування. Іншими словами, вища освіта має взяти на себе місію, зокрема університетська дидактика, підготувати студента як представника культури свого часу.

Чим більше успішних людей створюватиме вища освіта, тим більш стійким буде суспільство в період кризи. Тим більше перетворень зазнає людина, тим більше вони принесуть їй особистого задоволення. Так у постнекласичному контексті осмислюється важливе, на наш погляд, завдання дидактики. Таким чином, тут знаходить місце інше виробництво, пов'язане з тенденцією людини, яка постійно вчиться, прогресує та успішно (розвивається) – це проблема управління талантами в університеті. І проблема таланту, і проблема людини, яка постійно навчається, вказують на актуальну потребу трансформації дида-

ктики в лідерство. У дуже широкому розумінні терміна «лідер» у діалогічній вищій освіті через його три проєкції-компоненти можна очікувати, що кожен в університеті може в різний час свого культурного та соціального часу виступати його лідерською комплементарністю – у відчуття знань, умінь і навичок, що формують суб'єктивну (скоріше суб'єктивну - як культуру) та об'єктивну (як образ) унікальність. Таким чином, у широкому культурологічному сенсі актуалізуються висловлювання у теорії дидактики для:

1) перетворення дидактики в постнекласичне лідерство,

2) керування талантом професіонала і

3) для людини, яка постійно навчається.

У контексті постнекласичного дидактичного діалогу, на нашу думку, образ людини-лідера в різні часи суспільного життя університету, людини-таланта як завдання викладача, а неперервного студента – знову ж таки як завдання сучасного академічного викладача, може узагальнити образ успішного суб'єкта.

Тепер необхідно зробити таке уточнення: з психологічної точки зору: діяльність людини як успішна пов'язана з мотивом досягнення. Низка дослідників зосереджується на ньому, розглядаючи його як джерело енергії, досвіду, успіху в досягненні завдання-діяльності, на думку деяких з них, прагнення до успіху має інстинктивну природу. Якщо це так, то слід припускати універсальність як бажання, так і здатності кожної людини його досягти. Це означає, що кожна людина в якийсь момент може перетворитися на успішного суб'єкта. І слід відразу додати, що, знову ж таки, психологічно значуще, не можна вимагати від усіх студентів однакових успіхів. І це в силу відмінностей в індивідуальності різних суб'єктів.

Усі ці діалогічні та дискурсивні деталі важливі в даному випадку, але конкретна причина викладу полягає в тому, щоб підкреслити, наскільки важливим сьогодні є питання успіху, успіху як особистісної характеристики, способу його досягнення та переживання для благополуччя людини як в індивідуальному та організаційному плані. Важливо також виділити як застосування дидактики через діалог у широкому контексті міжкультурного діалогу, так і зростаючу потребу соціально-психологічної орієнтації на людину – професійного викладача, співробітника в його необхідному новому образі – студенту, закладеному в діалогічну культурологічну парадигму.

Культурологічна парадигма включає людину як здатність «читати» і засвоювати культуру через її продукт. У акті читання

він її переоформлює, подумки розшифровуючи процес її створення як представника культури – як цілісний «культурний продукт». У такому інтерпретаційному курсі з дидактики можна говорити про «діалог між культурами» – коли завданням навчання є створення продуктів культури. Якщо фокус навчання переміститься на культурну платформу для створення культурного продукту, це суттєво змінить спосіб мислення студентів. Це забезпечить більш віддалену перспективу самої думки, що неминуче створить людей-новаторів.

Висновки та перспективи дослідження. Оголошену вище культурологічно-діалогічну перспективу в університетській дидактиці можна проілюструвати на прикладі, наведеному В. Біблером із Середньовіччя: «Для Середньовіччя така «мікросоціальна культура» є «бути в колі храму». Таке розуміння дозволяє втягувати в таємничі перипетії все навколишнє: і богословську, і релігійну реальність, і ремісничі цехові організації... та інші визначення середньовічної цивілізації як культури» [4]. Варто додати, що при такому ставленні до самої дидактики вона сама стає культурою. Крім того, студенти добровільно залучаються до створення нового як цінності, як сталості. Така філософія, спрямована на практичне життя, і не може бути здійснена поза діалогічним спілкуванням. Тому що інструментом розвитку людини є діалогічна взаємодія.

Автори цієї статті вважають, що основним відсутнім блоком оновлення методики, організації та управління для досягнення більш ефективної підготовки є саме знання та здійснення такого дидактичного діалогу, який відповідає як сучасним особистісним, так і професійним характеристикам студента, майбутнього спеціаліста, як вимоги нової організації освіти, так і вимоги суспільства в постнекласичній парадигмі.

Список бібліографічних посилань

1. Културна мрежа на Джонсън и Шолс от Тодор Христов. *Нова визия*. URL: <https://www.novavizia.com/kulturna-mrezha-na-dzhonsyn-i-shols/>.
2. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая реальность. *Вопросы философии*, 2003. № 6. С. 5–17.
3. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира. *Вопросы психологии*, 2003. №1. С. 99–115.
4. Библиер В.С. От наукоучения к логике культуры. М.: Политиздат, 1990. 413 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь. 3-е изд., стер. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с.
6. Бенин В.А. Педагогика эпохи постнеклассической науки. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 2013. № 3. С. 31–40.
7. Попов В.В., Щеглов Б.С. Теория рациональности (неклассический и постнеклассический подходы). Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Изд-во Ростовского ун-та. 2006. 320 с.
8. Каменова Д. Диалогика на мениджмънта (в образованийето на мениджъри): монография. София: Изд. на ВУМК, 2014. 488 с.
9. Ахизер А.С. Возможен ли диалог цивилизаций? *Цивилизации. Вып. 7: Диалог культур и цивилизаций* / Отв. ред. А.О. Чубарьян. М.: Наука, 2006. С. 38–64.
10. Бубер М. Я и Ты. *Бубер М. Два образа веры*. М., 1995. 464 с.
11. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2006. 320 с.
12. Kamenova D., Georgieva Zh. (2016). A Model for Dialogical Competence for development of the contemporary professional and organization. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2016. № 8. С. 50–54.
13. Kamenova D. Problems and tasks for education in the post-modern context. *Modernizarea Procesului de formare a cadrelor didactice*. Chisinau: Universitatea de stat din Moldova, 2013. PP. 27–32.
14. Kamenova D., Arkhipova S. (2017). “SOFT” skills development of young entrepreneurs through educational-training enterprises, *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2017. №2. С. 47–53.
15. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения. *Педагогика*, 1997. № 4. С. 11–17.
16. Медная Т.А. Междисциплинарность современного образования. *Электронный вестник Ростовского социально-экономического института*, 2015. Вып. 3-4, (июль-декабрь). С. 840–846.

References

1. Johnson and Schols Cultural Network by Todor Hristov. *A new vision*. Retrieved from <https://www.novavizia.com/kulturna-mrezha-na-dzhonsyn-i-shols/> [in Bulg.].
2. Stepin, V.S. (2003). Self-developing systems and post-nonclassical rationality. *Questions of Philosophy*, 6: 5–17 [in Rus.].
3. Guseltseva, M.S. (2003)/ Cultural-historical psychology: from the classical to the post-non-classical picture of the world. *Questions of Psychology*, 1: 99–115 [in Rus.].
4. Bibler, V.S. (1990). From science to the logic of culture. Moscow: Politizdat. 413 p. [in Rus.].
5. Pedagogical Encyclopedic Dictionary (2009). 3rd ed., stereotypical. Moscow: Great Russian Encyclopedia. 527 p. [in Rus.].
6. Benin, V.L. (2013). Pedagogy of the era of post-nonclassical science. *Innovative projects and programs in education*, 3: 31–40 [in Rus.].
7. Popov, V.V., Shcheglov, B.S. (2006). Rationality theory (non-classical and post-non-classical approaches): textbook. Rostov-on-Don: Publishing House of the Rostov University. 320 p. [in Rus.].
8. Kamenova, D. (2014). Dialogue on management (in education on management): monograph. Sofia: IUC Publishing House. 488 p. [in Bulg.].
9. Akhiezer, A.S. (2006). Is a dialogue of civilizations possible? *Civilizations. Issue. 7: Dialogue of cultures and civilizations*. In A.O. Chubaryan (Ed.). Moscow: Science. (PP. 38–64) [in Rus.].
10. Buber, M. (1995). I and You. In Buber M. Two images of faith. Moscow. 464 p. [in Rus.].
11. Kornilova, T.V., Smirnov, S.D. (2006) Methodological foundations of psychology. SPb.: Peter. 320 p. [in Rus.].
12. Kamenova, D., Georgieva, Zh. (2016). A Model for Dialogical Competence for development of the contemporary professional and organization. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 8: 50–54 [in Eng.].

13. Kamenova, D. (2013). Problems and tasks for education in the post-modern context. *Modernizare a procesului de formare a cadrelor didactice*. Chisinau, Universitatea de stat din Moldova (PP. 27–32) [in Roman.].
14. Kamenova, D., Arkhipova, S. (2017). "SOFT" skills development of young entrepreneurs through educational-training enterprises. *Bulletin of Cherkassy University. Pedagogical Sciences Series*, 2: 47–53 [in Eng.].
15. Bondarevskaya, Ye.V. (1997). Humanistic paradigm of student-centered learning. *Pedagogy*, 4: 11–17 [in Rus.].
16. Mednaya, T.A. (2015). Interdisciplinarity of modern education. *Bulletin of the Rostov Socio-Economic Institute*, 3–4, (July–December): 840–848 [in Rus.].

KAMENOVA Dimitrina

PhD in Pedagogy, Professor of the Department of Modern Education,
Varna University of Management, Bulgaria

ARHYPOVA Svitlana

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

ON THE WAY TO POST-NON-CLASSIC DIALOGUE IN HIGHER EDUCATION

Summary. *Introduction.* Renewing the "picture of the world" requires a new culture of academic dialogue between students and teachers, which in the postclassical paradigm is understood as a dialogue of cultures. educational process at the university and training of future professionals.

Purpose. The article is devoted to the study of the peculiarities of postclassical dialogue as a tool of didactic interaction in modern higher education in order to outline the problems of its effectiveness in postclassical conditions.

Originality. The peculiarities of postclassical dialogue as a tool of didactic interaction in modern higher education are substantiated.

The first, such a characteristic was a new type of rationality, understood as the variability of the boundaries of thinking.

Thus, the content of didactic dialogue focuses on a new type of productivity - not on the assimilation of a certain amount of educational content, but on a specific professional achievement of the student. Measuring it, new measures of its individual development are defined. The second feature of the study was the principle of additionality of two subjects in the dialogue, which can last as long as one of the subjects needs the other. This

obliges them to constantly change the limits of their competence. The third characteristic of the didactic dialogue was its holding as a dialogue of cultures, which requires knowledge of the history, experience and culture of each of the subjects, which are perceived as cultural products of their time.

Methods. To solve this goal, a set of methods was used: study and analysis of scientific and special literature and practical experience on the research problem; pedagogical observation, conversation.

Results. An understanding of the culturological-dialogical perspective in university didactics, which provides for the voluntary involvement of students in creating something new as a value, as sustainability, is presented. Such a philosophy is aimed at practical life and cannot be implemented outside of dialogic communication, because dialogic interaction is a tool of human development.

Keywords: *post-non-classical paradigm; a new type of rationality; achievement; principle of additionality; dialogue of cultures.*

Одержано редакцією 06.05.2021
Прийнято до публікації 31.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-51-57
ORCID 0000-0002-4592-3066

АНТОНЧИК Євгенія Йосипівна

здобувачка кафедри педагогіки, освітнього менеджменту та соціальної роботи,
Рівненський Державний Гуманітарний Університет
e-mail: evgeniyastarr@gmail.com

УДК 37.014.53:316.77(045)

АКТУАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗВИТКУ І ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Вихідною тезою дослідження є констатація того факту, що соціокультурні і освітні процеси нерозривно пов'язані. У зв'язку з цим, перспективно розглядати актуальні тенденції соціокультурного розвитку як визначальні детермінанти для розвитку сучасної освіти. Метою запропонованого дослідження є систематизація актуальних тенденцій соціокультурного розвитку як визначальних детермінант розвитку сучасної освіти.

На підставі проведеного дослідження із застосуванням аналітичних методів показано, що розуміння змісту соціокультурних трансформацій сьогодні і у майбутньому, по-перше, відкриває шлях найбільш доцільного і продуктив-

ного використання традиційних й інноваційних освітніх технологій в практичній педагогічній діяльності через найбільш прийнятне поєднання, об'єднання і комбінування елементів вже відомих систем, технологій, методів навчання і виховання; по-друге, дозволяє визначити основні стратегічні орієнтири філософсько-педагогічних пошуків. Окремо в роботі виявлено кореляції між певними тенденціями соціокультурного розвитку і перспективними освітніми стратегіями або ж практичними підходами.

Ключові слова: *освіта; розвиток освітньої галузі; соціокультурний розвиток; детермінанти освітнього поступу.*

Постановка проблеми. Соціокультурні і освітні процеси нерозривно пов'язані і взаємно детерміновані. Усвідомлення вказаної наукової позиції спонукає до постійного співвіднесення означених процесів, зокрема з метою побудови адекватної стратегії модернізації української освітньої системи. При цьому модернізація очевидно має свої детермінанти, що визначають зміст і динаміку цього процесу, а також бажані результати. Принагідно необхідно наголосити, що модернізація української освіти відбувається достатньо складно, заважаючи на множинність і різномірність її завдань і цілей – від забезпечення якості освітнього процесу до інтеграції національної системи освіти в міжнародний, передусім – європейський, освітній простір. У зв'язку з цим, доцільно науково і зважено розглядати актуальні тенденції соціокультурного розвитку як визначальні детермінанти для розвитку сучасної освіти, зокрема української. Чітке розуміння змісту відповідних соціокультурних тенденцій (як освітніх детермінант) має визначальний характер для формування модернізаційної рамки, визначення перспективних освітніх парадигм і конструктивних наукових підходів, що в інтегральній взаємодії визначають візію української освіти майбутнього і способи її конструювання та надання відповідному освітньому проекту реальних обрисів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання актуальних тенденцій соціокультурного розвитку у контексті перспективи сучасної української освіти очевидно ґрунтується на наявних напрацюваннях у двох наукових дискурсах:

1) специфіка сучасного соціокультурного розвитку і його основні тенденції, що знайшло своє відображення, зокрема, у працях таких дослідників, як-от: М. Варнум і І. Гроссман [1], Г. Йоас і К. Віґандта [2], Р. Інґхарт [3], Г. Хулур [4], Д. Шевчук [5]; 2) модернізація сучасної освіти через призму соціокультурних процесів, що відображено у наукових напрацюваннях, як от: В. Андрущенко [6], Ю. Пелех, А. Матвійчук і Т. Білоус [7], А. Сакун і Д. Черняк [8], О. Черненко [9], Н. Шетеля [10], Ю. Юшкевич [11] та інших. Загальний висновок занурення у вказані дискурси полягає в тому, що: 1) сучасний соціокультурний розвиток надзвичайно динамічний процес пов'язаний із трансформаціями як індивідуального так і суспільного порядку, що відбуваються на тлі контрверзи традиції і модерну (постмодерну) і відображається на морально-етичних основах і поведінкових особливостях індивіда і суспільства;

2) сучасна освіта прагне відчувати «пульс» соціокультурних змін, увійти в один з ними ритм, відбутися як їхній головний драйвер, хоча це прагнення не завжди є успішним. Вказане є тим мотивом, що і визначив наше прагнення дослідити тенденції соціокультурного розвитку і їхні кореляції щодо сучасної освіти.

Метою запропонованого дослідження є систематизація актуальних тенденцій соціокультурного розвитку як визначальних детермінант розвитку сучасної освіти. Методологічна основа дослідження визначається його теоретичним характером, що передбачає залучення загальнотеоретичних і аналітичних дослідницьких методів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальним принципом філософських міркувань кінця XX ст. – початку XXI ст. можна визнати усвідомлення і розуміння особливого місця і ролі людини в сучасному світі. Значимість людини і людського в людині зумовило набуття популярності гасла про необхідність «виховання людяності в людині, тобто формування такої системи відношення її до самої себе й до світу, що характеризується складним алгоритмом самоактуалізації по відношенню до професійно релевантних вимог, цінностей, потреб й здібностей» [12, с. 483]. В цій та інших варіаціях означена думка задала людиноцентричний характер основних тенденцій соціокультурного розвитку, до яких ми відносимо:

1. *Появу нового мислення, усвідомлення нової ролі і місця людини в світі.* Ця тенденція пов'язана з усвідомленням людини, як головної цінності – при чому як в гуманістичному, так і в прагматичному контекстах [3]. Зауважимо, що в науковому й інтелектуальному просторі нині утвердилась позиція, відповідно до якої активність людини завжди обумовлюється ціннісною складовою, а соціальний простір – це, фактично, нашарування життєвих просторів конкретних людей, які керуються у своїх життєвих стратегіях певними цінностями й реалізують сформовані ними ціннісні орієнтації. «В сучасній науці фактично аксіоматичною є теза про залежність життєдіяльності особистості від рівня засвоєння цінностей та прийняття ціннісних орієнтацій, сформованості ціннісно-сміслової сфери, розвиненості ціннісної свідомості й рівня аксіологічної культури» [7, с. 80].

Чи можливо впливати на ціннісну сферу особистості? Можливо й потрібно і це зрештою є завданням сучасної освіти. У зв'язку з цим ми поділяємо позицію, що «освіта має пріоритетне значення для формування особистості, зокрема засвоєння гуманістичних цінностей моралі та вибору

ціннісних орієнтацій, які спільно будуть детермінувати її життєві стратегії та, водночас, зумовлювати специфіку суспільного середовища» [10, с. 56].

Логічним наслідком означеної ситуації є інвестування в людину, її духовний світ, культуру (зокрема, ціннісну), адже саме людина постає головним рушієм підвищення могутності і добробуту країни, забезпечення злагоди і комфорту, що, своєю чергою, не можливо без підвищення рівня освіти суспільства, без розвитку творчих здібностей кожної людини і творчого потенціалу всього суспільства. Ті країни, які розуміють це, досить швидко виходять на передові рубежі прогресивного розвитку (Японія, Південна Корея). На жаль, до нашої країни це не відноситься повною мірою.

2. *Інтенсивний розвиток наук про людину.* Історія розвитку науки показує, що первинні відкриття здійснювалися в галузі математики (науки про абстрактні величини), потім у фізиці, астрономії, хімії, географії (неживі об'єкти природи), а XXI століття стало століттям відкриттів в галузі біології (живі об'єкти природи). Століття, в якому довелося жити нам, вочевидь, стане століттям відкриттів в людинознавстві, тобто в галузі філософії, психології, педагогіки, гуманітарних і соціальних наук. Їхні здобутки мінятимуть наші уявлення про потенційні можливості людини, а з іншого боку – впливатимуть на цілі, зміст і засоби виховання і освіти людини. Вже сьогодні стрімко розвиваються галузі науки, предметом яких є інтелект людини і всі форми його прояву – соціальний, емоційний і ціннісний [7].

Крім того, на наших очах відбувається пере визначення (термін А. Сакун і Д. Черняк) різноманітних культур та епох. «Вони зосереджуються у особливо-всезагальному, яке звернене на самого себе і тим самим на вихідне обґрунтування буття взагалі. Звернення на себе, на свою основу та через це здатність виходити за власні межі є характерною рисою нашого часу» [8, с. 488]. Своєю чергою такий трансцендентний підхід справедливо потрактовується необхідною умовою для здатності індивіда і суспільства творчо самозмінюватись.

З цього випливає надзавданням сучасної освіти: «не передача індивіду готових знань попередньої культури, а становлення людини в людині, отожд звернення до основ педагогічної діяльності одночасно повинно бути нічим іншим, як зверненням до всезагальних засад розвитку людини» [8, с. 488–489].

3. *Зміну соціально-політичної ситуації в світі.* Кілька останніх десятиліть в світі спостерігалася тенденція гуманізації міжнародних відносин, особливо в Європі, де успішно реалізувався масштабний інтеграційний проєкт [6]. Саме у просторі Євро-союзу відбулася реальна зміна принципів вирішення конфліктних ситуацій: принцип сили («меншість підкоряється більшості») поступово заміщувався принципом консенсусу (до того часу, поки хоч один учасник переговорів не буде готовий прийняти на себе добровільну згоду, переговори триватимуть далі), принаймні, при вирішенні глобальних світових проблем.

Водночас, ситуація радикально змінилася після 24 лютого 2022 року з початком неприхованої масштабної агресії РФ щодо України. Нині стало зрозуміло, що вислів «світ без меж і кордонів» залишається гарною фігурою мови, натомість національні культурні традиції й духовний потенціал стають реальним чинником обороноздатності держави. В цьому контексті вагомим стає завдання громадянського виховання, посилюється актуальність гуманітарної складової освіти, незалежно від майбутньої сфери професійної діяльності [10].

4. *Зміну соціально-економічних умов життя людини.* Загальна світова тенденція полягає у вивільненні людини від важкої фізичної праці, причетності до якої стає свідченням прощальності життєвої стратегії людини (а деколи і цілого суспільства). Світ дедалі більше урбанізується, багатшає, стає більш технологічним й, водночас, це позначається на змісті процесів соціалізації і зумовлює зміни розвитку та поведінки людини у нових життєвих умовах [13].

Крім того, зміни помітні і у взаєминах між членами сім'ї: перехід від патріархально-авторитарних відносин залежності членів сім'ї один від одного (в першу чергу – економічної) до егалітарних (рівноправних, партнерських) відносин. Як наслідок, «з кожним новим поколінням індивідуальне життя вбудовується і формується у більш широкому суспільному та культурно-історичному контексті» [4, с. 519–520]. Не враховувати ці контексти нині і не зважати на потенційні соціально-економічні виклики у майбутньому освіта не має права. Саме освіта виступає засобом підготовки до нової реальності і способом надання адекватної відповіді наявним викликам.

5. *Терпиміше відношення (толерантність) до прояву неординарності думок, у поведінці і зовнішньому вигляді окремих людей.* Останні роки характеризуються значно терпимішим відношенням до людей, які мають відмінну від думки більшос-

ті точку зору з приводу якихось явищ і процесів. Якщо у всі попередні часи нетерпимість до інакомислення виявлялася у дуже жорстких формах (пригадаємо релігійну нетерпимість, ідеологічну нетерпимість за часів фашизму, сталінізму), то сьогоднішній час характеризується плюралістичним сприйняттям різних точок зору, чи стосується це політики, чи ідеології або релігії (комунізм, капіталізм, християнство, буддизм тощо). З іншого боку, усе більше набувають методологічного статусу еклектика та скептицизм. «Раціональність скорочується до формальної тією мірою, якою розумність змісту перетворюється на значущість результатів» [14, с. 33]. На цьому тлі ускладнюється освітня діяльність, адже відсутність межі між «хорошим» і «поганим» надзвичайно утруднює процес педагогічного цілепокладання.

6. *Лавиноподібне наростання інформації і зміна засобів комунікації.* Сторіччя тому людина у процесі своєї освіти отримувала знання, яких вистачало на все її життя. Зміна інформації йшла вкрай повільно. Сьогоднішній час визначається як час інформаційного буму, інформаційного вибуху. Інформація старіє, не встигаючи дійти до свого споживача. Особливо це відноситься до науково-технічної, професійно орієнтованої інформації. Звідси виникає проблема відбору змісту освіти.

Як абсолютно справедливо відзначає П. Щедровицький, «розуміння того, що людина обтяжена швидко застаріваючими і нефункціональними знаннями, уміннями і навиками; розуміння того, що чим більше людина знає і уміє, тим вона є слабкішою по відношенню до постійно змінного світу; розуміння того, що найбільш гнучким, мобільним і сильним є той, хто уміє перетворювати простір свого інтелекту на «чистий лист паперу», розуміння того, що найважливішою виявляється функція того, що забуває, стирання, і саме здатність здійснити цю функцію робить людину учасником процесу розвитку – все це є симптомами тихої революції, яка відбулася у сфері педагогіки» [14, с. 38].

У зв'язку з цим надзвичайно актуальності набуває питання інноваційної цифровізації освіти. В експертному середовищі однозначно вказують на те, що стрімке становлення інформаційного суспільства зумовлює невідкладну потребу в опануванні цифрової компетентності і цифрових технологій. Крім того, сучасні цивілізаційні виклики – від пандемій до жорстоких військових агресій, дистанціюють людей, але це компенсують інноваційні цифрові технології, в тому числі в освітньому просторі. Зрештою, сучасні інформаційно-комуніка-

ційні, цифрові технології дають змогу ефективно реалізувати особистісно орієнтоване навчання [15, с. 29-30].

Окремо маємо відзначити, що науково-технічний прогрес в умовах інформатизації зумовив потужні інноваційні процеси цифровізації у всіх сферах життєдіяльності суспільства. «Зростання складності, інтелектуалізація праці вимагають забезпечення інноваційних виробництв висококваліфікованими кадрами, які володіють не лише спеціалізованими професійними компетенціями, а й широким спектром якостей, зокрема критичним мисленням, здатністю творчо підходити до професійної діяльності, бути ініціативними й підготовленими до змін на виробництві тощо» [15, с. 31-32]. Отож різновекторна інноватизація стає невід'ємним атрибутом сучасної освіти.

7. *Необхідність постійно доучуватися, перенавчатися, змінювати своє життя.* Загальновідомо, що якщо до кінця XIX ст. вимоги до форм виробничо-практичної діяльності мінялися приблизно з тією ж частотою, що і покоління, то сьогодні окремій людині доводиться кілька разів змінювати спеціалізацію і навіть професію впродовж свого життя. Цикли життя навчальних програм розійшлися з циклами соціальних і трудових функцій (спеціальностей, професій). У кінці минулого століття була зроблена спроба подолати цей розрив за рахунок створення системи перепідготовки кадрів і підвищення кваліфікації, але ця стратегія виявилася малоефективною.

На сучасному етапі стратегія функціонування сфери освіти, орієнтованої на підготовку людей для виконання ними конкретних часткових функцій всередині виробничих процесів, відкидається скрізь у світі. Людям усе більше доводиться управляти технологіями і будувати комунікацію один з одним для досягнення спільних цілей, а отже, їм необхідно орієнтуватися у просторі знань, уміти без жалю відмовитися від стереотипів, що склалися, і форм поведінки та мислення, що втрачають актуальність. Освітню реальність визначають потреби майбутнього [8]. Таким чином, в галузі професійної підготовки можна констатувати перехід від принципу стабільності до принципу мобільності.

8. *Зростання освітнього рівня населення і освітнього цензу.* XX-XXI століття характеризуються вельми інтенсивним і значним підвищенням освітнього рівня населення планети і зростанням освітнього цензу (обов'язкового рівня освіти) в найбільш цивілізованих країнах світу [3].

Збільшення кількості освічених людей повинне приводити і приводити до зміни в

освітній стратегії в цілому. Стратегічною метою перетворень в сфері освіти є пошук гнучкої моделі освітньої системи, яка включає як компоненти державної освітньої системи в рівневій ієрархії «по вертикалі» (від дитячого садка до післявузівської освіти дорослих), так і специфічні для окремих територій компоненти в їх взаємозв'язку «по горизонталі» (профільне розмаїття) залежно від географічних і національно-етнічних особливостей регіону, традицій, що склалися, потреб і можливостей населення та регіону з метою посилення гармонізуючого ефекту нововведень, вдосконалень і трансформацій, що динамічно розвиваються [6].

Своєю чергою, «це зумовлює докорінну зміну підходів до освіти та освітньої політики в цілому. Саме для ХХІ ст. стає характерним розуміння того, що освіта не може надалі залишатися у сфері відокремленої галузевої чи відомчої політики, розглядатися як витратне соціальне благо та безповоротна стаття видатків, а є продуктивним чинником й умовою розвитку, відтак повинна набути статусу загальнонаціональної стратегії», – відзначають автори Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні [16, с. 8].

Водночас, у працях теоретиків і практиків освіти обстоюється позиція, що основними принципами змісту сучасної освіти України є гуманітаризація, диференціація, інтеграція, а також відкритість системи освіти. «Гуманітаризація передбачає посилену увагу до особистості загалом, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей та є багатоаспектним явищем, яке здійснюється можливостями не лише гуманітарних, а й інших предметів. Принцип диференційованого підходу до визначення змісту освіти полягає у забезпеченні різних шляхів формування змісту предметів і різних способів організації його засвоєння. Інтеграція як принцип реформування змісту освіти спрямовується на забезпечення «цілісності сприймання навколишнього» шляхом впровадження інтегрованих занять та інтегрованих курсів, які об'єднують різноманітні знання навколо певного поняття чи теми» [17].

Тут маємо відзначити, що просте перенесення гуманістичних систем, технологій або складових їхніх елементів на ґрунт традиційного навчання і виховання (що має зовсім інші механізми дії) або їхня механістична компіляція без урахування певних принципів поєднання, об'єднання елементів різних систем приводить до змішування різноманітних і прямо суперечних один одному підходів та процедур. Це не

тільки не сприяє прогресивним змінам, але і неминуче призводить до хаосу, дисгармонії, стану невизначеності, які, у свою чергу, можуть призвести до деструктивних змін системи в цілому. У кращому випадку не буде отриманий той результат, який планувався.

Оновлення можливе за рахунок багатьох чинників, одним з яких може бути чинник систематизації і структуризації педагогічних знань на принципово нових підставах. Назріла проблема систематизації періодично виливається у спроби впорядкування основних педагогічних категорій і термінів, концепцій і систем, технологій і методів. Проте слід, очевидно, визнати, що спроби, пов'язані з пошуком основ для систематизації педагогічних знань у так званому одновимірному просторі за допомогою «внутрішньопедагогічних» процедур і методик, навіряд чи можна визнати такими, що успішно вдалися.

Переосмислення багатьох (що здавалися раніше безумовними) ідей і положень, призведе, мабуть, до відмови від деяких домінуючих до недавнього часу поглядів, зокрема, до відмови від формулювання загальних норм та універсальних теорій у сфері освіти і виховання, що зажадає розширення діапазону використовуваних теорій і методологічних підходів, іншими словами, дозволить перейти до поліметодології і, відповідно, до диференційованої методологічної освітньої стратегії.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вище сказане, і зважаючи на мету нашого дослідження – здійснити систематизацію актуальних тенденцій соціокультурного розвитку як визначальних детермінант розвитку сучасної освіти, маємо наголосити, що вказана мета визначена не бажанням у черговий раз провести своєрідну «інвентаризацію» накопичених знань і міркувань про поточну соціокультурну ситуацію, а прагненням виявити основні її тенденції, що матимуть визначальний характер до розвитку освіти. Розуміння змісту соціокультурних трансформацій сьогодні і у майбутньому, по-перше, відкриває шлях найбільш доцільного і продуктивного використання традиційних й інноваційних освітніх технологій в практичній педагогічній діяльності шляхом найбільш прийняттого поєднання, об'єднання і комбінування елементів вже відомих систем, технологій, методів навчання і виховання, а по-друге, дозволяє визначити основні стратегічні орієнтири філософсько-педагогічних пошуків.

На підставі проведеного аналізу нами виокремлено такі тенденції соціокультурного розвитку, які ми потрактуємо як

визначальні детермінанти розвитку сучасної освіти: 1) поява нового мислення, усвідомлення нової ролі і місця людини в світі; 2) інтенсивний розвиток наук про людину; 3) зміна соціально-політичної ситуації в світі; 4) зміна соціально-економічних умов життя людини; 5) толерантніше відношення до прояву неординарності думок, у поведінці і зовнішньому вигляді окремих людей; 6) лавиноподібне наростання інформації і зміна засобів комунікації; 7) необхідність постійно доучуватися, перенавчатися, змінювати своє життя; 8) зростання освітнього рівня населення і освітнього цензу.

Своєю чергою, в освітній площині вказані тенденції детермінують низку освітніх стратегій або практичних підходів: 1) необхідність інвестування в людину (у максимально широкому сенсі, зокрема і в освітньому); 2) особлива увага до галузей науки, предметом яких є інтелект людини і всі форми його прояву; 3) посилення у системі освіти гуманітарної складової як основи формування особистості; 4) інвестування в освіту як одного із найважливіших засобів вирішення глобальних проблем; 5) особлива увага до змісту освітнього процесу у контексті забезпечення партнерських стосунків між усіма його суб'єктами; 6) інформатизація освітньої діяльності на тлі вирішення питання, що є базовими знаннями в сучасному світі; 7) утвердження ідеї навчання впродовж життя і принципу мобільності (для освіти і для здобувача освіти); 8) здійснення освітньої саморефлексії на предмет освітніх стратегій, методології освітньої діяльності, відповідності актуальним й перспективним запитам суспільства.

Окремо відзначимо - важливим є і те, що занурення у дискурс сучасного соціокультурного розвитку і його основні тенденції сприяє формуванню принципово нового розуміння методології сучасної освіти не як єдиної та універсальної теорії, а як поліметодології. Це є значущим не стільки з погляду розвитку самої методології, скільки з погляду оптимізації освітніх практик. Справа у тому, що гуманістичні тенденції, що посилюються як у загальносвітовому, так і в українському освітньому просторі, в деяких випадках вступають у явну суперечність з традиційними способами і засобами навчання і виховання.

Щодо **перспектив подальших досліджень**, то відзначимо, що виокремлені нами актуальні освітні стратегії і практичні підходи в освітній діяльності матимуть цінність лише у випадку напрацювання відповідних їм практичних кроків щодо вдосконалення національної системи освіти й освітньої практики. Завдання обґрунтування відповідних пропозицій визначає зміст наших подальших досліджень.

Список бібліографічних посилань

1. Varnum M.E.W., Grossmann I. Cultural Change: The How and the Why. *Perspectives on Psychological Science*, 2017. Vol. 12. Issue 6. pp. 956–972.
2. Культурні цінності Європи / за ред. Г. Йоаса і К. Вігандта. Київ: Дух і Літера, 2014. 552 с.
3. Инглхарт Р. Культурная эволюция: как меняются человеческие мотивации и как это меняет мир / научн. ред. Э. Д. Понарин. Москва: Мысль, 2018. 347 с.
4. Hülür G. Cohort differences in personality. *Personality Development across the Lifespan*. Academic Press, 2017. pp. 519–536.
5. Шевчук Д. Культурна ідентичність та глобалізація. *Наукові записки. Серія "Культурологія"*, 2010. Вип. 5. С. 4–15.
6. Андрущенко В.П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Київ: Знання України, 2011. 1099 с.
7. Пелех Ю., Матвійчук А., Білоус Т. Ціннісний інтелект людини в осмисленні і вирішенні сучасних соціальних проблем. *Нова педагогічна думка*, 2021. Т. 106. № 2. С. 77–83.
8. Сакун А.В., Черняк Д.С. Модернізація освіти в контексті світового прогресу. *II International scientific conference "Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities": conference proceedings, Kaunas, Lithuania, February 22th, 2019*. Kaunas: Baltija Publishing, 2019. pp. 486–489.
9. Chernenko O. Modern pedagogical technologies in higher education. *Pedagogy and Education Management Review*, 2020. № 2. pp. 150–157.
10. Шетеля Н.І. Концептуально-педагогічні засади професійної підготовки майбутнього фахівця у галузі культури і мистецтв в умовах аксіорозвивального середовища. Ужгород: РІК-У, 2022. 320 с.
11. Юшкевич Ю.С. Модернізація освіти в умовах європейської інтеграції України. *Гілея*, 2019. Вип. 141(2). С. 165–168.
12. Саух П.Ю., Саух Ю.П. Гуманітарна парадигма як життєдайна платформа сучасної освіти. *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів* [Київ: НТУ], 2015. С. 483–495.
13. Greenfield P.M. Social change, cultural evolution, and human development. *Current Opinion in Psychology*, 2016. № 8. pp. 84–92.
14. Шедровицкий П.Г. Педагогика свободы. Москва: Архитектура С, 2004. 128 с.
15. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с.
16. Габермас Ю. Постметафізичне мислення / пер. В.М. Куліна. Київ: Дух і Літера, 2011. 280 с.
17. Ярошенко А.О. Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*, 2007. № 3(21). Ч. 1. С. 80–83.

References

1. Varnum, M.E.W., Grossmann, I. (2017). Cultural Change: The How and the Why. *Perspectives on Psychological Science*, 12 (6): 956–972.
2. Cultural values of Europe (2014). In H. Joas and K. Wiegandt (Eds.). Kyiv: Spirit and Letter, 552 p. [in Ukr.].
3. Inglehart, R. (2018). Cultural evolution: how human motivations change and how it changes the world. In E.D. Ponarin (Sc. Ed.). Moscow: Thought. 347 p. [in Rus.].
4. Hülür, G. (2017). Cohort differences in personality. *Personality Development across the Lifespan*, Academic Press. pp. 519–536.
5. Shevchuk, D. (2010). Cultural identity and globalization. *Proceedings. Culturology Series*, 5: 4–15 [in Ukr.].
6. Andrushchenko, V.P. (2011). Dawn of Europe: The challenge of creating a new teacher for a united Europe in the 21st century. Kyiv: Knowledge of Ukraine. 1099 p. [in Ukr.].

7. Pelekh, Yu., Matviychuk, A., Belous, T. (2021). Value intelligence of the person in comprehension and the decision of modern social problems. *New pedagogical thought*, 106(2): 77–83 [in Ukr.].
8. Sakun, A.V., Chernyak, D.S. (2019). Modernization of education in the context of world progress. *II International scientific conference "Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities" : conference proceedings, Kaunas, Lithuania, February 22th, 2019*. Kaunas: Baltija Publishing. pp. 486–489. [in Ukr.].
9. Chernenko, O. (2020). Modern pedagogical technologies in higher education. *Pedagogy and Education Management Review*, 2: 150–157.
10. Shetelya, N.I. (2022). Conceptual and pedagogical principles of professional training of future specialists in the field of culture and arts in the axio-development environment. Uzhhorod: RIK-U. 320 p. [in Ukr.].
11. Yushkevich, Yu.S. (2019). Modernization of education in the conditions of European integration of Ukraine. *Gilea*, 141(2): 165–168. [in Ukr.].
12. Saukh, P. Yu., Saukh, Yu. P. (2015). The humanitarian paradigm as a vital platform for modern education. *Conceptual principles of professional development of personality in the conditions of European integration processes* [Kyiv: NTU], pp. 483–495. [in Ukr.].
13. Greenfield, P.M. (2016). Social change, cultural evolution, and human development. *Current Opinion in Psychology*, 8: 84–92.
14. Shchedrovitsky, P.G. (2004). *Pedagogy of freedom*. Moscow: Architecture C. 128 p. [in Rus.].
15. National Report on the Status and Prospects of Education Development in Ukraine (2021). In V.G. Kremen (Ed.). Kyiv: CONVIE PRINT. 384 p. [in Ukr.].
16. Habermas, Y. (2011). *Postmetaphysical thinking*. Kyiv: Spirit and Letter. 280 p. [in Ukr.].
17. Yaroshenko, A.O. (2007). Development of education as an "open system" in the information society. *Bulletin of NTUU "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 3(21), 1: 80–83 [in Ukr.].

ANTONCHYK Yevhenia

Post-graduate student at the Department of Pedagogy, Education Management and Social Work,
Rivne State University of Humanities

**CURRENT TENDENCIES OF SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT AND PROSPECTS
OF MODERN EDUCATION**

Summary. Introduction, The initial thesis of the study is the statement of the fact that socio-cultural and educational processes are inextricably linked and mutually determined. In this regard, it is promising to consider current trends in socio-cultural development as important determinants for the development of modern education.

The purpose of the research is a systematization of current trends in socio-cultural development as determinants of modern education. The research methods are determined by the theoretical nature of research, with the involvement of general theoretical and analytical research methods.

The results of the research show that understanding of the content of socio-cultural transformations today and in the future, first, paves the way for the most appropriate and productive use of traditional and innovative educational technologies in practical teaching through the most acceptable combination of elements of already known systems and technologies, methods of teaching and education, and secondly, allows to determine the main strategic guidelines of philosophical and pedagogical research.

The originality of the research lies in the fact that the paper reveals correlations between certain trends in socio-cultural development and promising educational strate-

gies or practical approaches. It is shown that immersion in the discourse of modern socio-cultural development contributes to the formation of a fundamentally new understanding of the methodology of modern education as a multimethodology.

Conclusions: the research identified the following trends in socio-cultural development: 1) the emergence of new thinking, awareness of the new role and place of man in the world; 2) intensive development of human sciences; 3) changing the socio-political situation in the world; 4) change in socio-economic conditions of human life; 5) more tolerant attitude (tolerance) to the manifestation of unusual thoughts, behavior and appearance of individuals; 6) avalanche of information and change of means of communication; 7) the need to constantly learn, retrain, change your life; 8) increasing the educational level of the population and educational qualifications. These trends are important determinants of modern education.

Keywords: education; development of the educational sector; socio-cultural development; determinants of educational progress.

Одержано редакцією 16.06.2022
Прийнято до публікації 22.06.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-57-64

ORCID 0000-0002-0264-7196

СИТНИК Тетяна Іванівна

докторка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри гуманітарних дисциплін,
Черкаська медична академія
e-mail: tatyana.kiryan@ukr.net

УДК 378.062:005.64(477)(045)

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА
ТА ПАРТНЕРСТВА У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Статтю присвячено проблемі запровадження в освітній процес закладів вищої освіти педагогіки співробітництва та партнерства, що зумовлено євроінтеграційними процесами в системі вищої освіти, реформуванням вітчизняної вищої школи, пошуками нових підходів до організації співпраці викладачів і студентів та залученням третіх сторін (інших вищих та середніх загальноосвітніх закладів, науково-

дослідних центрів, державних та приватних організацій).

Уточнено сутність основних базових понять таких, як «педагогічне співробітництво» та «педагогічне партнерство», що є складниками ширшої за змістом категорії – «освітнє партнерство».

Розкрито основні принципи здійснення педагогічного співробітництва та партнерства між учасниками освітнього процесу.

Проаналізовано особливості запровадження педагогіки співробітництва та партнерства на всіх рівнях освітнього процесу в студентських академічних групах, на рівні адміністрації закладу вищої освіти, органів державної та місцевої влади, суспільних й громадських закладів, бізнес-організацій.

Порівняно методик запровадження педагогічного партнерства в зарубіжних країнах з можливостями та перспективами вітчизняної вищої освіти.

Представлено перші результати констатувального етапу педагогічного експерименту, зокрема анкетування студентів магістратури спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» освітньої програми Педагогіка вищої школи Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.

Окреслено основні напрямки подальшого дослідження наукової проблеми.

Ключові слова: заклад вищої освіти; педагогічне співробітництво; педагогічне партнерство; освітнє партнерство; методи педагогічної співпраці.

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти в Україні, євроінтеграційні процеси, що відбуваються нині в освітніх закладах, нові підходи та вимоги до формування високопрофесійних компетентних фахівців вимагають від системи вищої освіти перехід на нові форми і методи співпраці між учасниками освітнього процесу, які б розвинули особистісні якості студентської молоді, їхню ініціативність, конкурентоспроможність, пізнавальну діяльність, критичне мислення, уміння працювати в команді, бути толерантним у ході спілкування в мультикультурному середовищі та встановили рівноправні та партнерські стосунки між викладачем та здобувачем освіти. Виконання цих завдань підпорядкована педагогіка співробітництва та партнерства як пріоритетний напрямок сучасної науки. Оскільки педагогіка співробітництва і партнерства в змозі перетворити суб'єкт-об'єктні відносини, які були характерні для традиційної системи навчання, в нову якість, тобто суб'єкт-суб'єктні стосунки між викладачем та студентом.

Останнім часом у науковій літературі з'явилося низка праць, у яких порушується проблема важливості розробки педагогіки співробітництва і партнерства між суб'єктами освітнього процесу в закладах освіти, особливо це стосується запровадженням концепції Нова українська школа. Так, педагогіка партнерства між педагогами та учнями як провідний принцип НУШ розглядається в статтях М. Тишківця [1] та Т. Федірчик, В. Дідуха [2]. Особистісно-орієнтованому підходу учнів до навчання та технології співпраці присвя-

чено публікацію Л. Гуреевої та Н. Козьміної [3]. Досвід використання соціального партнерства в Австрії та Німеччині представлено в монографії Н. Авшенюк, Н. Креденець [4]. Форми партнерства між університетами та бізнесу розкрито в публікації С. Тарасенко та М. Демченко [5]. Особливості методики використання педагогіки партнерства на заняттях з англійської мови подано у праці О. Вознюк [6]. Використання вітчизняного та зарубіжного досвіду здійснення освітнього партнерства висвітлено в роботі О. Тадеуш [7]. Проте питання запровадження педагогіки співробітництва та партнерства у вітчизняній вищій школі не знайшла достатньою мірою свого відображення у науковій літературі. Це й зумовило вибір теми статті, **метою** якої є уточнити сутність понять «педагогічне співробітництво», «педагогічне партнерство», «освітнє партнерство», розкрити особливості методики їхнього використання на заняттях у ЗВО на сучасному етапі розвитку.

Основними методами дослідження є теоретичний аналіз наукової літератури та нормативно-правової бази, узагальнення й систематизація досвіду використання педагогіки співробітництва та партнерства, анкетування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як свідчить аналіз наукових джерел з проблеми, педагогічне партнерство набуває широкого використання у закладах вітчизняної вищої освіти останнім часом. Науковий дискурс послуговується схожими термінами, пов'язаними з вираженням сутності педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу: педагогічне співробітництво, педагогічне партнерство та освітнє партнерство.

М. Тишкович зазначає, що педагогіка співробітництва – це «система методів і прийомів виховання і навчання, яка ґрунтується на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості» [1]. Іншими словами, педагогіка співробітництва проявляється у спільній діяльності (взаємодії) суб'єктів освітнього процесу (викладача-студента, студента-студента), що спрямована на порозуміння, вироблення спільних позицій, прагнень, інтересів з метою особистісного розвитку здобувачів освіти.

Т. Алексєндрович та М. Малинка вважають, що категорія «співробітництво» безпосередньо пов'язане з такими поняттями, як «співчуття», «співпереживання», «співучасть», «співроздуми», «співтворчість».

Л. Гуреева, Н. Козьміна підкреслюють, що виходячи з досвіду американських дослідників, що в процесі педагогічного співробітництва слід дотримуватися таких ос-

новних принципів навчання, як: психологічна сумісність членів групи; розроблені завдання викладачем мають бути орієнтовані на всіх учасників групи; обов'язковість розподілу ролей між студентами з урахуванням їхніх слабких і сильних сторін; оцінка результатів роботи всієї академічної групи [3, с. 19].

Дослідниця О. Тадеуш поняття педагогічного партнерства визначає як «процес суб'єкт-суб'єктних відносин в організації та проведенні спільної ціннісно-орієнтованої діяльності, заснованої на конструктивному діалоговому спілкуванні, що розширює мотивоване розуміння ними освітнього процесу і призводить до якісних змін» [7, с. 62].

Відомо, що поняття «партнерство» походить від англійського слова «partnership» та подається у «Великому словнику англійської мови» як: «юридичні відносини між представниками бізнес-товариства; товариства та особи, які входять до нього; відносини, що, зазвичай, передбачають тісну співпрацю між сторонами, які мають взаємовигідні права та обов'язки; синонімічний ряд поняття партнерство продовжують синоніми – союз, співпраця, конфедерація, об'єднання, взаємодія, обмін, взаємозв'язок, взаємодопомога, симбіоз, інтеграція, злиття» [8].

Між двома розглянутими нами поняттями існує різниця. Якщо педагогічне співробітництво передбачає взаємодію двох учасників освітнього процесу, то педагогічне партнерство – трьох і більше. Педагогіка співробітництва більше пов'язана безпосередньо з процесом навчання, а педагогіка партнерства, крім цього, передбачає й зовнішню комунікацію у всіх соціальних сферах. У зв'язку з цим можна вважати, що педагогічне партнерство є поняттям ширшим, складником якого і є педагогіка співробітництва.

О. Вознюк наголошує на тому, що педагогіка партнерства загалом є результатом напрацювань та розвитку вітчизняної педагогіки співробітництва та вказує на спільні принципи їхнього функціонування: доброзичливість, повага до особистості, індивідуальний підхід до студента, позитивне ставлення, застосування самоаналізу та самооцінки, довіра у стосунках тощо. Крім цього у педагогічному партнерстві використовується принцип соціального партнерства: рівність між партнерами, добровільність прийняття сторонами зобов'язань та обов'язковість виконання взятих на себе домовленостей [6].

Освітнє партнерство, О. Тадеуш, на основі вивчення праць провідних вчених світу трактує в кількох аспектах, як: «яви-

ще соціальне, що характеризується реалізацією об'єктивно наявних зв'язків педагогічних працівників ЗВО та здобувачів освіти із світом та один з одним; явище психологічне – процес взаєморозуміння, співпереживання, співучасті; явище педагогічне – суспільно значущий, цілеспрямований, спеціально-організований процес в результаті якого учасники взаємодії зазнають позитивних перетворень» [7, с. 60]. На думку автора, принципами освітнього партнерства виступають: принцип відкритості та гуманізації; поєднання традицій та інновацій; соціокультуровідповідності; системності, компетентності та науковості; оптимізму та довгостроковості; технологічності та ефективності; варіативності та мобільності; толерантності та погодженості.

У науковій літературі освітнє партнерство розглядається у двох напрямках: інтроверсифікаційному та екстраверсифікаційному. До інтроверсифікаційного напрямку зараховують: педагогічне партнерство; корпоративне партнерство; науково-методичне партнерство. Екстраверсифікаційний напрям складається з наукового партнерства, соціального партнерства; партнерства освіти і бізнесу, соціокультурного партнерства; «неформального партнерства», інформаційного партнерства.

У закладах вищої освіти основним джерелом корпоративного партнерства є адміністрація закладу в особі ректорату. Їхня діяльність спрямована на формування позитивного іміджу закладу та встановлення взаємовигідних зв'язків з іншими організаціями, підприємствами, закладами, установами [9].

Науково-методичне партнерство – це спільне проведення колективами кафедр, інститутів, факультетів комплексних наукових досліджень, розробок та апробації навчально-методичного забезпечення (методичні рекомендації, проєкти, тренінги, навчальні програми, посібників) з метою забезпечення якісного освітнього процесу в ЗВО.

До екстраверсифікаційного напрямку зараховують наукове партнерство, до нього відносять наукове-консультування, стажування, обмін досвідом, спільні засідання, проведення конференцій, круглих столів, наукових марафонів тощо.

Соціальне партнерство, на думку Н. Авшенюк та Н. Креденець, становить собою особливий тип взаємодії системи освіти дорослих із суб'єктами та інститутами ринку праці, органами влади на місцевому та державному рівнях, суспільними та громадськими організаціями, що носить взаємовигідний, ефективний характер, забезпечує узгодження та реалізацію інтересів учасників цього процесу [4, с. 56].

С. Тарасенко, М. Демченко партнерство вищої освіти і бізнесу називають специфічним видом співробітництва, що виражається через високий спектр напрямків співпраці, зокрема підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації фахівців на вимогу роботодавців; спільна розробка освітніх програм; забезпечення проходження практики в організаціях; проведення ЗВО досліджень за замовленням бізнесу; пришвидшення комерціалізації наукових розробок; спонсорування бізнесом наукових проєктів; видання серії навчальних матеріалів для співробітників бізнес-організацій; надання консультативних послуг тощо [5, с. 303].

Соціально-культурне партнерство між закладами вищої освіти та соціокультурними закладами (бібліотеками, музеями, творчими центрами, спортивними базами, палацами культури) передбачає: проведення виїзних практичних занять зі студентами до цих закладів з метою залучення здобувачів освіти до процесу культурної, мистецької творчості та дозвілєвої діяльності; впровадження в практичну діяльність закладів інтерактивних програм, розроблених спільно зі студентами та співробітниками установ культури; проведення публічних лекцій, науково-практичних вебінарів, семінарів, майстер-класів з метою професійного розвитку студентів тощо.

Інформаційне партнерство сприяє наданню допомоги закладам вищої освіти у розв'язанні управлінських питань за допомогою ІКТ.

Отже, освітнє партнерство у ЗВО зумовлюється інтеграційними процесами у вищій школі.

У нашому дослідженні докладніше зупинимось на характеристиці особливостей педагогічного партнерства у закладах вищої освіти як важливого складника освітнього партнерства через призму реформування вітчизняної вищої освіти та нових підходів до організації освітнього процесу в сучасних умовах, пов'язаних з євроінтеграцією, новою редакцією Закону України «Про вищу освіту», розробкою стандартів вищої освіти, Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки, Рекомендацій щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти тощо. Так, наприклад, в Законі України «Про вищу освіту» (редакція 2022 р.) зазначено, що навчання у ЗВО здійснюється на основі принципу студентоцентризму, який передбачає «побудову освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу» [10]. А також у законі акцентується увага на сприянні державою

міжнародному співробітництву між закладами вищої освіти. У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки висунуто вимогу про розробку ЗВО власних або спільних онлайн-платформ для поширення знань для здобувачів освіти, пошуку бізнес-партнерів, професійної орієнтації, співпраці з дослідницькими центрами тощо [11]. Завданням вищої освіти, як зазначено у стратегії, стає активне залучення до освітнього процесу представників бізнесу, а також сприяння стажуванню для всіх викладачів та здобувачів освіти, запровадження механізму «публічно-приватного партнерства» у сфері вищої освіти тощо.

На основі педагогічного співробітництва та партнерства побудовано чимало інноваційних педагогічних технологій, зокрема технологія навчання у співробітництві, інтерактивне навчання, діалогічно-дискусійна та ігрова технології, які передбачають кооперацію, тобто об'єднання студентів в пари, трійки, малі творчі групи для виконання спільних завдань. Викладачу відводиться роль консультанта, помічника, рівноправного партнера.

У березні 2021 року МОН України рекомендувало закладам вищої освіти запровадити змішане навчання у зв'язку з карантинними обмеженнями. Змішане навчання повинно проводитись на основі використання онлайн-технологій. Це дає зменшити кількість аудиторних занять та збільшити питому вагу онлайн-взаємодії зі студентами. Змішане навчання передбачає проведення синхронних та асинхронних занять, які в свою чергу поділяються на контактні години та онлайн-діяльність. МОН України рекомендувало викладачам відмовитися від традиційного розподілу лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять, натомість планувати роботу як набір діяльностей [12, с. 33]. Організація діяльності в такий спосіб теж вимагає запровадження педагогіки співробітництва та партнерства. Дотримуючись настанов Міністерства освіти і науки України, викладач має розробити та презентувати студентам короткі промовідео / аудіо, інфографіки, практичні кейси, інтерактивні завдання. Це забезпечить реалізацію ідей педагогічної співпраці викладача зі здобувачами освіти, перетворить їх із об'єктів навчання в суб'єкти, тобто рівноправних партнерів.

Ефективність запровадження педагогіки партнерства залежить від дотримання викладачами певних критеріїв, наприклад, О. Коханова виокремлює серед них такі: професійна готовність викладача до гуманізації освітнього середовища; відкритість, що означає повну відсутність маніпуляцій

усіх сторін; позитивна взаємозалежність суб'єктів партнерства; право на автентичність кожного; індивідуальна та групова відповідальність; високий рівень розвитку навичок соціально-педагогічного спілкування [2, с. 51]. Крім цього до критеріїв ефективності запровадження педагогічного партнерства повинно стати дотримання усіма сторонами академічної доброчесності; орієнтування здобувачів освіти на доцільне використання під час виконання завдань сучасного унаочнення матеріалу; відкритість обміну досвідом партнерів (роботодавців, фахівців-практиків, науковців з інших ЗВО).

Сам термін педагогічне партнерство вимагає з'ясування різних видів партнерства, що причетні до освітнього процесу певного освітнього закладу. У зарубіжному дискурсі виділяють такі типи партнерства університетів: громадські відносини, партнерство з іншими освітніми установами (школи, коледжі, університети, академії, науково-дослідні інститути), партнерство з різними суб'єктами господарювання (державного та приватного сектору) [13]. Ці види партнерства характерні також і для вітчизняної системи вищої освіти. Перші два види партнерства стали уже традиційними для роботи закладів вищої освіти, третій – з'явився порівняно нещодавно, лише за роки незалежності Української держави. Фізичні та юридичні особи, що зацікавлені у співпраці з ЗВО, тобто певною мірою можуть впливати на його діяльність та мати певні інтереси, називають стейкхолдерами, слово походить з англійської мови (stakeholders) і означає зацікавлені сторони. Розрізняють внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів. До перших зараховують викладачів, студентів, керівників структурних підрозділів, адміністрацію; до других – випускників, роботодавців, викладачів інших освітніх закладів, представників державних та місцевих органів влади, громадські організації.

Основними завданнями зовнішніх стейкхолдерів є: координувати діяльність адміністрації, здобувачів вищої освіти, інших зацікавлених сторін; інтендифікувати пріоритетні напрямки впровадження інновацій; сприяти успішному проведенню виробничих практик та ознайомленню з інноваціями; розробляти рекомендації щодо поліпшення організації та проведення виробничої практики; проводити моніторинг та перегляд освітніх програм підготовки майбутніх фахівців; залучатися до оцінювання якості роботи викладачів; пропонувати технології та методи викладання навчальних дисциплін; допомагати у здійсненні академічної мобільності здобувачів

освіти, їх участі в конференціях, науково-виробничих проєктах, сприяти проведенню науково-дослідної роботи тощо.

Як зазначено в концептуальній моделі вищої освіти, одному із розділів Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки у недалекому майбутньому будуть створені віртуальні університети, функціонування яких теж спиратиметься на педагогічне партнерство. Цей напрямок розвитку вищої освіти є одним з перспективних, оскільки в його основу покладено кібернетичний принцип необхідного розмаїття. Такі віртуальні університети зорієнтовані на розширення доступу до вищої освіти різним категоріям населення, залучення до освітнього процесу нетрадиційного контингенту, опанування додаткових навичок, підвищення кваліфікації, поширення кращих навчальних практик. Водночас традиційні заклади вищої освіти активно будуть співпрацювати з приватним бізнесом, для якої створюватимуться стартап-центри, виробничі підрозділи, бізнес-інкубатори. Така колоборація матиме на меті широке залучення здобувачів освіти до розробки та впровадження нових методів, технологій, технік тощо [11]. Однак будуючи стратегію педагогічного партнерства між освітніми закладами та третіми сторонами слід враховувати бар'єри, що можуть виникнути на шляху такої співпраці. Наприклад, О. Тадеуш, виділяє такі бар'єри розвитку педагогічного партнерства:

- пов'язані з новими організаційними формами взаємодії (відсутність досвіду у педагогів будувати партнерські відносини, висока зайнятість іншими видами освітньої діяльності, тривалість адміністративних процедур тощо);
- перешкоди у розподілі ролевих позицій в партнерстві;
- попередній негативний досвід участі викладачів в партнерстві;
- домінування представників бізнес-структур у діалоговій взаємодії, дискусіях, зустрічах;
- розрив між теорією та практикою [7, с. 61].

З метою усунення можливих бар'єрів, що виникають на шляху педагогічного партнерства, слід дотримуватися таких основних принципів організації співпраці: інтеграції освітніх можливостей ЗВО та студентів у створенні соціокультурного простору; здійснення діагностики педагогічного партнерства в усіх напрямках діяльності; пошук компромісних рішень у питаннях спільної взаємодії; толерантність до позиції партнерів; рівноправність сторін у виборі шляхів розв'язання завдань освітнього процесу; добровільність учасників у

визнанні партнерських відносин; взаємної відповідальності.

Протягом 2020–2021 навчальних років за участі студентів магістратури спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» освітньої програми Педагогіка вищої школи Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького було проведено анкетування з метою виявлення рівня розуміння студентами сутності понять педагогічного співробітництва та партнерства, усвідомлення їхньої ролі у забезпеченні ефективності освітнього процесу університету. 42% респондентів розуміють сутність визначених понять та ураховують різницю між поняттями «педагогічна взаємодія на академічних заняттях», «педагогічне співробітництво між викладачем та студентами», «педагогічне партнерство між учасниками освітнього процесу та третіми сторонами». 26% учасників опитування ототожнюють поняття «педагогічне співробітництво» та «педагогічне партнерство». 18% студентів магістратури вважає, що педагогічне партнерство із залученням третіх сторін є неефективним, оскільки відволікає від ґрунтовного засвоєння теоретичних знань з фундаментальних дисциплін. 14% респондентів вважають, що проблема педагогічного партнерства є надуманою.

Відповідаючи на запитання анкети «Який вид педагогічної співпраці практикується викладачами університету в освітньому процесі?», студенти відзначили, що загалом викладі вдаються до педагогіки співробітництва (66%). Педагогіка партнерства застосовується лише на окремих видах занять з небагатьох предметів (27%). Лише 7% респондентів зазначили, що педагогіка співробітництва та партнерства відсутня на заняттях.

Студенти, які розуміють сутність поняття педагогічного партнерства, наголосили на тому, що під час навчання у ЗВО спостерігали педагогічну співпрацю між викладачами всіх кафедр та інших освітніх та наукових закладів під час проходження виробничої практики у інших освітніх закладах (52%), проведення міжнародних та всеукраїнських наукових конференцій (31%), у ході проведення засідань Ради з якості інституту (5%). Деякі зазначили, що таке педагогічне партнерство спостерігалося, коли викладачі долучали до розробки проєктів освітніх програм студентів, випускників та роботодавців (12%).

Під час анкетування нас цікавило відповідь на запитання «До яких методів та технологій загалом вдаються викладачі, коли впроваджують педагогіку співробітництва та партнерства?». Переважна більшість кореспондентів зазначила, що найчастіше викладачі пропонують у рамках

інтерактивної технології роботу в парах, малих творчих групах, дискусію, ділову або рольову гру (58%). Значна частина учасників анкетування вказала, що під час підготовки наукових робіт (курсівих, кваліфікаційних, наукових публікацій) викладачі використовують методи проєктної технології, залучаючи студентів до науково-дослідницької діяльності (28%). І лише 14% учасників анкетування підкреслили, що викладачі використовували майстер-класи, тренінги, вебінари залучаючи фахівців-практиків.

Одним із запитань анкети було «Чи педагогіка співпраці та партнерства є перспективною для подальшого розвитку вищої освіти в Україні і чим це зумовлено?». Відповідаючи на це запитання, ми отримали стовідсоткову відповідь про те, що вона є перспективною. Така позиція респондентів пояснюється тим, що студенти усвідомлюють стрімкий розвиток ІКТ, євроінтеграцією України, новими підходами до здобуття вищої освіти студентською молоддю з використанням онлайн-платформ.

Відповідаючи на завершальне запитання анкети про можливі нові методи й прийоми педагогічного співробітництва чи партнерства, що можна запропонувати для здійснення освітнього процесу на сучасному етапі, студенти назвали лише давно відомі і ті, що використовуються викладачами на заняттях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження, проведення анкетування студентів магістратури як початок констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчило, що педагогіка співробітництва та партнерства є актуальною і перспективною, однак використовується у практичній діяльності викладачами у традиційних формах і потребує подальшої розробки, пошуку нових ефективних методів співпраці між усіма учасниками освітнього процесу із залученням третіх сторін.

Список бібліографічних посилань

1. Тишковець М. Педагогіка партнерства як провідний принци нової української школи. *Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи*: збірник тез II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи», Київ, 05 березня 2020 р. Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 166–168. URL: https://lib.iitta.gov.ua/721943/1/Tyshcovec_COMPETENCE_2020.pdf
2. Федірчик Т., Дідух В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи. *Гірська школа українських Карпат*. 2019. № 21. С. 50–54.
3. Гуреева Л.В., Козьміна Н.А. Особистісно орієнтований підхід та технологія навчання у співпраці: *матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика»*. Київ НТУУ «КПІ», 2015. С. 18–21.

4. Авшенюк Н.М., Креденець Н.Я. Професійна освіта у вимірах соціального партнерства в Австрії і Німеччині: монографія / за заг. ред. Н. М. Авшенюк. Львів: Растр-7. 2019. 252 с.
5. Тарасенко С.І., Демченко М.Є. Партнерство університетів та бізнесу: форми та перспективи розвитку в умовах підвищення інноваційності економіки. *Економіка і суспільство*. 2017. Випуск №13. С. 302–308.
6. Вознюк О.В. Використання педагогіки партнерства у процесі викладання іноземних мов. Житомир, 2021. 41 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/32619/1/Вознюк_Випускова%20робота_01.04.2021.pdf
7. Тадеуш О.М. Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 2020. № 33 (1). С. 61–68. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.7>
8. Merriam-Webster's Online Dictionary. Partnership. Retrieved from. URL.: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/partnership>
9. Benson A., Hubble J., Freaney K. The Benefits of Building University Corporate Partnerships. *University of Colorado Boulder*. URL: https://www.colorado.edu/academicfutures/sites/default/files/attached-files/benson_et_al.pdf
10. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
11. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. Київ: mon.gov.ua, 2020. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
12. Рекомендацій щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. Київ: mon.gov.ua, 2021. 58 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanavchannia-bookletsreads-2.pdf>
13. García M., Michael Z., Harnisch T., Opalich D. Making partnerships work: principles, guidelines and advice for public university leaders. Washington: American Association of State Colleges and Universities. 2019. 36 p.
1. Tyshkovets, M. (2020). Pedagogy of partnership as a leading principle of the new Ukrainian school. *Competence-oriented learning: challenges and prospects*: collection of abstracts of the II All-Ukrainian scientific-practical online conference "Competence-oriented learning: challenges and prospects", Kyiv, March 5, 2020. Kyiv: Pedagogical Thought. (P. 166–168). Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/721943/1/Tyshcovec_COMPETENCE_2020.pdf
2. Fedirchuk, T., Didukh, V. (2019). Pedagogy of partnership as a factor in the formation of effective interaction of participants in the educational process in the new Ukrainian school. *Mountain School of the Ukrainian Carpathians*, 21: 50–54.
3. Gureeva, L., Kozmina, N. (2015). Personality-oriented approach and technology of collaborative learning. *Modern education: methodology, theory, practice: materials of the III International scientific-practical conference*. Kyiv NTUU "KPI". (P. 18–21).
4. Avshenyuk, N., Krednets, N. (2019). Professional education in the dimensions of social partnership in Austria and Germany: monograph. In N. Avshenyuk (Ed.). Lviv: Raster-7. 252 p.
5. Tarasenko, S., Demchenko, M. (2017). Partnership of universities and business: forms and prospects of development in terms of increasing economic innovation. *Economy and society*, 13: 302–308.
6. Voznyuk, O. (2021). The use of partnership pedagogy in the process of teaching foreign languages. *Zhytomyr*. 41 p. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/32619/1/Вознюк_Випускова%20робота_01.04.2021.pdf
7. Tadeusz, O. Educational partnership in the space of higher education: domestic and foreign experience. *Pedagogical education: Theory and practice. Psychology. Pedagogy*, 33 (1): 61–68. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.7>
8. Merriam-Webster's Online Dictionary. Partnership. Retrieved from. URL.: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/partnership>
9. Benson A., Hubble J., Freaney K. The Benefits of Building University Corporate Partnerships. *University of Colorado Boulder*. Retrieved from https://www.colorado.edu/academicfutures/sites/default/files/attached-files/benson_et_al.pdf
10. On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
11. Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2021–2031 (2020). Kyiv: mon.gov.ua. 71 p. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
12. Recommendations for the introduction of blended learning in institutions of professional higher and higher education (2021). Kyiv: mon.gov.ua. 58 p. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanavchannia-bookletsreads-2.pdf>
13. García, M., Michael, Z., Harnisch, T., Opalich, D. (2019). Making partnerships work: principles, guidelines and advice for public university leaders. Washington: American Association of State Colleges and Universities. 36 p.

References

SITNIK Tetyana,

Doctor in Pedagogy, Head of Humanities Department,
Cherkasy Medical Academy

FEATURES OF THE USE OF PEDAGOGICAL COOPERATION AND PARTNERSHIP IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE

Summary. Introduction. Reforming higher education in Ukraine, European integration processes currently taking place in educational institutions, new approaches and requirements for the formation of highly professional competent specialists require the higher education system to switch to new forms and methods of cooperation between participants in the educational process that would develop the personal qualities of student youth, their initiative, competitiveness, cognitive activity, critical thinking, the ability to work in a team, be tolerant in the course of communication in a multicultural environment and would establish equal and partnership relations between the teacher and the applicant. The implementation of these tasks is subordinated to the pedagogy of

cooperation and partnership as a priority direction of modern science.

Pedagogy of cooperation and partnership transforms the subject-object relations that were characteristic of the traditional learning system into a new quality, that is, the subject-subject relationship between the teacher and the student.

Purpose. The article is aimed at clarifying the essence of the concepts of "pedagogical cooperation", "pedagogical partnership", "educational partnership", to reveal the features of the methodology for their use in classes in higher education institutions at the present stage of development.

Methods. The main methods of research are theoretical analysis of scientific literature and regulatory frame-

work, generalization and systematization of experience in the use of pedagogy of cooperation and partnership, questionnaire.

Results. The essence of the basic concepts such as "pedagogical cooperation" and "pedagogical partnership", which are components of a broader category in terms of content – "educational partnership", has been clarified. The basic principles of pedagogical cooperation and partnership between participants of the educational process are disclosed. The basic principles of pedagogical cooperation and partnership between participants of the educational process are disclosed. The introduction of pedagogy of cooperation and partnership at all levels of the educational process in student academic groups, at the level of administration of higher education institutions, state and local authorities, public and public institutions, business organizations is analyzed. A comparison of the methodology for the introduction of pedagogical partnership in foreign countries with the opportunities and prospects of domestic higher education was carried out. The first results of the ascertaining stage of the pedagogical experiment are presented, in particular, a survey of master's students majoring in 011 "Educational, pedagogical sciences" of the educational program "Higher School Pedagogy" in Cherkasy National University named after B. Khmelnytsky. The main directions of further research of the scientific problem are outlined.

Originality. The urgency of using the pedagogy of cooperation and partnership in domestic higher education institutions, due to European integration processes and reform of higher education in Ukraine, is substantiated. The concept of pedagogical partnership has been expanded through the involvement of third parties in the educational process. The results of the pedagogical experiment (the ascertaining stage) on the research topic are analyzed.

Conclusion. Theoretical analysis of the scientific literature on the problem of research, conducting a survey of master's students as the beginning of the indicative stage of the pedagogical experiment showed that the pedagogy of cooperation and partnership is relevant and promising, but is used in practical activities by teachers in traditional forms and requires further development, search for new effective methods of cooperation between all participants in the educational process with the involvement of third parties.

Keywords: higher education institution; pedagogical cooperation; pedagogical partnership; educational partnership; methods of pedagogical cooperation.

Одержано редакцією 06.05.2022
Прийнято до публікації 18.05.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-64-73
ORCID 0000-0002-6574-1673

VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy,
e-mail: vavovk66@gmail.com

ORCID 0000-0002-0273-1494

ZENYA Lyubov

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Translation Studies,
Professor of the Department of German Philology and Translation,
Kyiv National Linguistic University,
e-mail: liubovzenia@gmail.com

ORCID 0000-0002-4434-7351

BROVARSKA Ilona

Lecturer of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy,
e-mail: ilona.98brovarska@gmail.com

УДК 370.5.016:811.111(045)

NEUROPEDAGOGY: A CONCEPT OF BRAIN COMPATIBLE TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Introduction. This study focuses on the premises of teaching a foreign language (FL) within the framework of Neuropedagogy – an interdisciplinary field that integrates cognitive science, psychology and pedagogy, and combines scholarly achievements of modern neurosciences.

The purpose of this article is to expose the theoretical assumptions on Neuropedagogy and elucidate how they can be applied in the FL classroom in order to enhance sought-for learning outcomes.

Results. Due to the new data in the neuropsychological domain, it is possible to identify cognitive profiles of students, which can significantly conduce to their FL acquisition. Specifically, Neuropedagogy addresses such issues as hemispheric lateralization and brain compatible learning; attention, memory, and learning; emotion, stress, and motivation; multisensory perception and sensory

preferences; learning, cognitive and epistemic styles; personality types of students; their prominent multiple intelligences etc.

Withal, a special emphasis in the article is placed on the brain waves. In particular, it is reported that the alpha-theta wave is most conducive to FL learning. This state can be achieved through the exposure to Baroque music, as it lulls learners into a relaxed psychological condition, whereas their mind is alert.

Furthermore, since every learner acquires, processes and assimilates the incoming information in their own way, different types of students are characterized in terms of their learning and epistemic styles. They are compatible with the VARK sensory model and meant to assist instructors in developing effective strategies of teaching. The idea is also introduced to correlate Neuropedagogy with

intensive learning, which is targeted at inducing in students a psychologically relaxed yet mentally alert state conducive to foreign language acquisition.

Conclusion. Neuropedagogy offers an updated vista of FL acquisition grounded on neurobiological evidence. Its import is to ensure quality education based on knowledge about the structure and functions of the human brain, benefits of multisensory and multimodal perception, types of multiple intelligences, differences in brain hemisphere functions, styles of perceiving and processing the input, advantageous conditions for memorization, responses to stress and pressure, etc.

Keywords: *Neuropedagogy; brain-compatible teaching and learning; multisensory and multimodal learning; personality types; multiple intelligences; hemispheric lateralization; learning and epistemic styles; accelerated learning.*

Introduction This paper addresses the issue of brain friendly teaching and learning a FL within the framework of Neuropedagogy – a relatively new pedagogical trend that integrates neuroscience, psychology and pedagogy (including didactics) and combines scholarly attainments of modern brain sciences. It is a new look at education based on the implementation of educational strategies and technologies developed on the basis of research in the field of brain functioning. Interestingly, the term was introduced by a German mathematician-didactic Gerhard Preiss in the late XXth century to denote an interdisciplinary field, which “employs scientific data on the brain organization in the processes of mastering different types of material, taking into account the compatibility of individual profile of lateration of subjects and teachers in the course of study” [1, p. 41].

Purpose and Tasks. This article is aimed at revealing the basic principles of Neuropedagogy and exposing how they affect foreign language acquisition (FLA). Specifically, the data that follow divulge the role of learning and epistemic styles, dominant hemispheres, multiple intelligences, and the premises of intensive learning in a language course [2; 3; 4]. They require cursory clarification.

Results. Learning Styles in the FL Classroom. It is recognized that every learner acquires information in their own way. To this effect, scholars attempt to characterize different types of learners in terms of their “learning styles” – “the overall patterns that give general direction to learning behavior” or approaches that students might make use of in the process of FLA [5, p. 9]. Though learners are unique in their inborn abilities and brain capacities, it is possible to single out most common oppositions of students generalized by a number of scholars [6, p. 1–3; 7; 8; 9; 10, p. 44].

Activists vs. Reflectors. Activists learn best by doing. The quality of their mental performance can significantly increase if they are involved in new experiences associating and interacting with other students. Contrastively, reflectors acquire new knowledge and skills by observing what is going on around them. They tend to analyze a situation from different perspectives before arriving at a balanced solution and producing an output.

Theorists vs. Pragmatists. Theorists are inclined to delve into the issue before taking action. They require models, schemas, charts, concepts and facts for obtaining positive results in learning. Such students can demonstrate encouraging mental performance, if they are set a clear goal and provided with an opportunity to question and probe. Adversely, pragmatists absorb and assimilate the subject matter better provided it can be implemented in real life. Withal, pragmatists have to be demonstrated the techniques with clear practical benefits.

Convergers vs. Divergers. Convergers excel in applying ideas and theories into practice. Commonly, such learners give preference to technical tasks, and are less interested in establishing interpersonal relationships. They succeed in solving problems and finding solutions to ambiguous issues. They are efficacious in experimenting with new ideas and applying them to real life situations. Contrastively, divergers are more sensitive and primed to cooperate with other learners. They differ from other types of learners in their ability to analyze a situation from different perspectives. They prefer observing rather than doing, and tend to use imagination to solve problems. Divergers may benefit from activities like idea-generation and brainstorming.

Assimilators vs. Accommodators. Learners of this type take a logical approach to whatever they are engaged in. They require a clear explanation from the teacher rather than a practical engagement. Assimilators succeed in processing voluminous amounts of information and structuring it into a logical format. Besides, their learning is more resultant, if they are exposed to understandable theories. Such students better perceive lectures and successfully deal with analytical models. In contrast, accommodators possess a fundamentally different set of qualities. They are better at employing intuition rather than logic. Moreover, they take account of other people's analysis and adopt it to solve their own problems.

Adaptors vs. Innovators. Adaptors work effectively within a system, considering any change as a matter of elaboration of whatever already exists. Such students are methodical, organized and persevering. Dealing with circumstantial work, adaptors are very accu-

rate. Innovators, on the other hand, have a strong propensity for adaptation to a new learning environment. However, it may be difficult for them to perform monotonous tasks, as their potential and creative nature can be hardly unleashed in such conditions.

Random Learners vs. Sequential Learners. Random learners gladly carry out experiments in order to find a solution to a problem; at that, they are frequently guided by intuition. Typically, such students apply a trial-and-error approach and readily take risks. Despite their creativity, random learners may find it arduous to explain how they have arrived at a solution to a problem. Their ability to learn can significantly increase if they work in a competitive environment. Conversely, sequential learners require a well-structured learning environment. They are not so independent in making decisions as random learners, so it is immanent for them to rely on others to complete an assignment. They tend to apply new ideas pragmatically. Simultaneously, it can be challenging for them to participate in discussions that do not have a specific point.

Non-Committers vs. Plungers. Non-committers are students who do not demonstrate a great desire to be deeply involved in a learning process, shifting the responsibility on the teacher, who, as they presume, fails to provide them with an opportunity to participate. Contrary to them, plungers have a different distinctive feature – their mental performance can be largely dependent on the fluctuations of their mood, which may affect their motivation and achievements.

The engagement of the aforementioned oppositions of learners can significantly assist instructors in developing effective strategies of teaching. Within the theory of learning styles the latter are defined as “cognitive, affective and physiological features that perform the function of relatively stable indicators of how students perceive, interact with, and respond to the learning environment, which reflect genetic coding, personality development, and environmental adaptation” [10, p. 44].

The literature concerning the concept of learning styles is now quite voluminous; therefore, it is essential to investigate the basic types of learners, revealed in these theories as they can essentially facilitate FLA. They require cursory specification in terms of personality types, sensory preferences and a desired degree of generality.

Personality type (often called psychological type) is a concept based on C. Jung’s research on psychological types [11, p. 3–7]. His studies evolved around the idea that every person has a basic orientation in the world, which indicates the directions in which energies or interests flow: to the outer

world of people and events (extroversion, E) or to the inner world of ideas (introversion, I). C. Jung defines it as an attitude toward the world. Either type, in the conscious aspects of life, processes information either through the senses (S) or by intuition (N) and makes decisions on the basis of this information either by logical, impersonal analysis (thinking, T), or on the basis of personal, subjective values (feeling, F). The scholar considers both thinking and feeling to be rational processes and so the term “feeling” cannot be associated with emotions in this very classification. The Jungian dichotomies can be symbolized in the following way (1) direction of energy/interest: E or I; (2) perceiving functions: S or N; (3) judging (decision-making) functions: T or F.

Extending the idea, K. Briggs added a fourth pair to the Jungian pairs – (4) a judging (J) or perceptive (P) orientation in the world. The scholar arrives at the conclusion that individuals tend to act initially in either the perceiving or the judging manner. This given, some people (P) prefer accumulating information and adapting it to situations as they arise; others (J) tend to lead a more structured, ordered existence, trying to control events [12, p. 246]. (Visual representation of personality types and their basic features are systematized in Table 1).

Table 1

Jungian Dichotomies
Direction of Energy/Interest

Extroverts (E)	Introverts (I)
– enjoy socializing, are dependent on interaction with others; – prefer action; – act speedily; – communicate effortlessly; – are practically oriented; – get energized by associating with others.	– tend to avoid interactions and prefer a quiet atmosphere for better concentration; – incline towards ideas and concepts; – are not associative; – rely on insights; – give preference to individual work.

On the other hand, extraverts and introverts can cooperate completing different tasks together with the teacher’s assistance. The data indicate that it is necessary to set the time-frame in the FL classroom in order to keep extraverts’ enthusiasm to a manageable level. One more possible variant of interaction between those two psychological types is to alternate a lead person in conducting FL discussions. It can provide introverts with an opportunity to participate in activities on the same level with extraverts. Another type of personality is their perceiving functions, which is summarized in Table 2 [12, p. 249].

Table 2

Perceiving Functions

Sensing (S)	Intuition (N)
– utilize senses and powers – of observation; – learn through regular analysis; – prefer established methods; – like routine work; – learn gradually; – require teacher's guidance; – appreciate consistency.	– are imaginative, consider different possibilities; – think in abstract, futuristic, large-scale, and non-sequential ways; – rely on inspiration; – rapidly arrive solutions; – prefer independence of their own cognition; – favour facts rather than theories; – dislike routine.

However, to eliminate any difficulties related to these two personality types, it is important to adopt a variety and choice of activities in the classroom: sometimes – a highly organized structure for sensing-sequential learners and at other times – multiple options and enrichment activities for intuitive-random students (Table 3) [12, p. 249].

Table 3

Decision Making

Thinking (T)	Feeling (F)
– objective and analytical; – learn through the cause-and – effect linkage; – tend to be logical, tough-minded – and impartial; – choose to be regarded as competent.	– understanding; – take decisions based on personal values and standards; – strive for harmony; – need to be praised for active participation and hard work.

Furthermore, it is considered that FL teachers can assist a thinking type of learners to illustrate greater compassion to their feeling group-mates. Under such conditions, a feeling type of learners can alleviate their emotional state while interacting with their opponents, revealing the ability of living in the world (Table 4) [12, p. 250].

Table 4

Living in the World

Judging (J)	Perceptive (P)
– prefer existing in a planned and orderly way; – rapidly reach judgments or completion; – are diligent and industrious learners; – prefer written information; – choose specific tasks with deadlines.	– stay available for continuously new perception; – take FL learning less seriously, treating it like a game to be enjoyed rather than a set of tasks to be accomplished; – do not feel comfortable with deadlines; – can demonstrate better results than closure-oriented learners in developing fluency.

Notwithstanding, judging and perceptive learners provide a good balance for each other in the FL classroom. The former are task-driven students, and the latter can turn learning into an enjoyable process. That given, qualified FL teachers can intentionally create cooperative groups that embrace both types of learners, since they can benefit from collaboration with each other. Another important aspect, which should be taken account of in the FL course, is sensory preferences that are viewed as learning styles of students.

Sensory Preferences. This aspect of learning styles is closely connected with perceptual channels through which students perceive and process the new input. One of the most commonly employed frameworks that is often referred to when dealing with sensory preferences is the VARK model. This model was introduced by a teacher from New Zealand N. Fleming [13, p. 1].

The data offered by Fleming suggest that *visual learners* can achieve tremendous results if the teacher presents the learning material by dint of a number of visual aids like maps, charts, graphs, diagrams, highlighters, pictures, word pictures, and various spatial arrangements [14, p. 4–7].

Aural students, on the other hand, give preference to information that is spoken or heard. Numerous research has documented that learners with this modality learn best from discussion, oral feedback, emails, cell phone chats, texting, discussion boards, oral presentations, classes, tutorials, and verbal interactions with others. They enjoy classroom associations in role-plays and communication activities. However, this type of learners sometimes have difficulty with written assignments.

Read/Write students reveal encouraging results while taking notes and working with essays, textbooks, reports, definitions, printed handouts, web pages. The preference is given to read or written information. Commonly, this refers to those who choose to work with textbooks. Such learners place much emphasis on language accuracy and favour verbal expression of their thoughts.

Kinesthetic students can be characterized as such who have perceptual preference related to experience and practice (simulated or real). The key axis around which this type of students is shaped is that they are connected with reality, “either through experience, example, practice or simulation” [14, p. 6]. Their style is often referred to as “learning by doing”. This mode employs the senses (sight, touch, taste and smell) to take in their environment, to experience and learn new things.

It must therefore be recognized that in order to simplify the comprehension of the subject matter, it is appropriate to implement multimodal learning in the FL classroom. This term is utilized to denote an externalized learning situation in which multiple sensory systems and action systems of the learner are activated. As O. Vovk points out, multimodal learning allows the material to be presented in more than one sensory mode – visual, auditory, and kinesthetic. It implies the usage of audio elements, images, recorded presentations, interactive audio-enhanced diagrams and aims to cater more to various learning styles of students [3, p. 60; 4, p. 132]. One more aspect that affects FLA is students processing the incoming information.

Desired Degree of Generality. Previous studies have illustrated that learners can be either global (focusing on the main idea) or analytic (concentrating on details). It is commonly recognized that *global* or *holistic students* enjoy interactive, communication activities in which they can accentuate the main idea and avoid analyzing details. It is effortless for them to complete a task without the provision of additional information. Withal, such learners possess a well-developed conceptual guessing ability.

On the other hand, *analytic students* tend to focus on details. They find it exigent to participate in more free-flowing communication activities. That given, analytic learners do not engage in eliciting or inferring ideas from the context unless they are sure of the accuracy of their guesses. Albeit, cooperation between global and analytic students could be very productive, specifically, for those who are involved in FLA.

Considering the abovementioned, it is plausible to conclude that teachers are supposed to be able to identify students' learning styles, since the obtained information can foster FLA and eliminate a number of problems in the FL classroom.

Another essential factor that should be taken into account in the process of FLA is the function of right/left hemispheres and their relation to learning styles of students.

Brain Hemispheric Lateralization and Learning Styles. Conventionally, the human brain is characterized as the vital organ of the central nervous system, which consists of billions of interconnected neurons and glia. Besides, the brain is considered to be a paired organ, as it is comprised of two halves (called cerebral hemispheres) that look similar. Both brain sides are involved in processing information, but one of them may be dominant in certain functions. This functional specialization is defined as brain lateralization [15].

According to the research evidence, the left hemisphere is responsible for analysis of the right visual field, right hand stereognosis (the mental perception of three-dimensionality by the senses), positive emotions, grammar and syntax, writing and speech. Unlike the left brain, the right brain takes charge of analysis of the left visual field, left hand stereognosis, recognition of negative emotions, prosody, spatial abilities and rudimentary speech. It is believed that brain lateralization can elucidate the issue of parallel processing the input [16].

Being a complex organ, the human brain performs a number of functions, which are crucial for normal existence of a human. Specifically, one of its main properties of the brain is an ability to acquire new knowledge. Each brain hemisphere contributes differently to maintaining this capacity; this functional division affects an individual's ability to learn and adapt to continuously changing environments [17, p. 44]. The disposed information allows presuming that people may utilize a preferred mode of cognitive processing, which is linked to activity on the part of the left or right cerebral hemispheres.

Interestingly, the right hemisphere processes information from the whole to the parts. It controls subjective skills and creative abilities. In addition, right-brain learners may experience a propensity for visualizing than thinking in words. Learners with this dominant hemisphere tend to deal with the problems via hunches, examining patterns and identifying similarities.

Conversely, the left hemisphere processes information in a reverse order, objectively analyzing data before drawing conclusions. This side of the brain effectively works with definite and established information, solving problems logically and sequentially. Typically, left-brain students explore parts and analyze differences. Given that, such learners can show encouraging results while doing multiple-choice tests rather than writing essays. Nevertheless, no one is completely right-brain or left-brain. Conventionally, people tend to utilize their dominant side for processing information. However, the process of learning and thinking is improved when both sides of the brain are involved in problem solving [18, p. 154].

Complementary to learning styles and brain hemisphericity, epistemic styles can significantly affect the perception and processing of information in a FL course.

Epistemic styles. Those are viewed as the ways via which an individual evaluates and tests the validity of their knowledge. According to J. Royce, there are three fundamental ways of knowing, specifically rationalism,

empiricism and metaphorism. These three ways are claimed to be basic as they depend on both cognitive processes and epistemological pertinence. Royce asserts each of the “isms” presents a feasible approach to reality, applying different criteria for knowing. *Rationalism*, for instance, is based on logical consistency, which means that a person will consider any issue as a true one if it is logically consistent. On the contrary, an individual can reject information as false if it lacks logical causal relationships. *Empiricism*, on the other hand, is grounded on the assumption that one knows within the boundaries of their perceiving. Knowing through the prism of *metaphorism* may be determined by the degree to which symbolic cognitions cause universal rather than idiosyncratic awareness. However, Royce maintains that none of these psychological processes functions autonomously from others, as learners cannot think independently of sensory inputs and the process of symbol formation. Similarly, they do not perceive without reasoning [19, p. 12].

Furthermore, *empiricists* tend to use primarily their perceptual cognitive processes. It is considered that such learners presume that the true knowledge can be received by reliable and consensual validation of data obtained by the senses. The empirical approach to knowledge gives preference to induction. Adversely, *rationalists* dominantly refer to their conceptual cognitive processes. Moreover, rationalists favor deduction over induction. Logical consistency is a focal point around which their assumption towards the true knowledge is formed. In contrast to rationalists, *metaphorists* prevalently employ their symbolic cognitive processes and regard that the viability of knowledge is more important than its validity. Such learners believe that knowledge is constructed symbolically, that is why they analyze information basically by analogies [20, p. 3]. It is obvious that every type of learners requires a particular way of presenting an educational content.

Besides, dominant intelligences also play a significant role in perceiving and processing the teaching material.

Multiple Intelligences (MI) Theory. Forasmuch as a FL course is an arduous process, it deems plausible to focus on the factors that enhance successful FL learning.

In the previous years, there has been an increase of interest in the nature of human intelligence and its influence on learning outcomes. Conventionally, intelligence is considered to be a single broad ability by dint of which most of logical and academic issues are resolved. However, this is not a view shared by everyone. A key limitation of this

approach is that students cannot be estimated according to a single scale of ability. That granted, intelligence might take multiple forms, which can be either subparts of a single broader ability or multiple “intelligences” in their own right [21, p. 68]. This assumption found its practical application in H. Gardner’s theory of multiple intelligences. The scholar advances the idea that there are eight different forms of intelligence, each of which functions independently of the others and represents different ways of processing information. Specifically, Gardner singles out such types of MI as [22]:

Verbal-linguistic intelligence – is closely connected with an individual’s ability to process information and produce work that encompasses written and oral language, such as speeches, emails, and books. Learners of this type involve the ability to effectively use language to express themselves rhetorically or poetically; and language as a method to store information.

Logical-mathematical intelligence – is based on the ability to tackle abstract problems, make calculations, and derive equations. It involves the ability to discern patterns, cogitate deductively and think logically.

Visual-spatial intelligence – provides an opportunity to read maps and successfully analyze other types of graphical information.

Musical intelligence – involves an individual’s ability to produce and make meaning of different types of sound. It also implies a propensity for recognizing and composing musical pitches, tones, and rhythms.

Naturalistic intelligence – is premised on the ability to identify, classify and manipulate elements in the environment.

Bodily-kinesthetic intelligence – refers to an individual’s ability to acquire knowledge through movement. It is connected with the usage of mental abilities to coordinate bodily movements. Amenably to Gardner, mental and physical activity can be viewed as related issues.

Interpersonal intelligence – is grounded on the ability to recognize and understand other people’s emotional states, moods, motivations, intentions, and desires.

Intrapersonal intelligence – relates to people’s ability to identify and assess the same features within themselves.

More recently, Gardner has introduced two additional intelligences (1) the “mental searchlight intelligence” and (2) the “laser intelligence”. The scholar claims that individuals with high IQ test scores may possess “a mental searchlight”; that gives them a possibility to analyze wide spaces in an efficacious way thus allowing them “to run society smoothly”, whereas experts in the arts, sci-

ences, and trades can have a “laser intelligence” that aids them in generating “the advances of society” [22].

It must therefore be recognized that everyone possesses all eight types of MI listed above at varying levels of aptitude. It is worthwhile to emphasize that MI do not have the same meaning as learning styles. Gardner asserts that MI represent different intellectual abilities, whereas learning style represent the ways in which an individual approaches a range of tasks [22]. Although the MI theory is questioned by a number of scholars, its practical utility is actively supported by educators. Particularly, it is believed that the MI theory can become a conceptual framework for developing and reflecting on curriculum assessment and pedagogical strategies. Withal, the premises of the MI theory can be effective for FLA.

The aforementioned assumptions concerning learning and epistemic styles, brain hemisphericity, and multiple intelligences have become an integral part of intensive learning, aiming to facilitate teaching FL communication.

Intensive or Accelerated Learning. In recent years, researchers have become increasingly interested in developing a new theoretical framework, which can help educators to reduce instructional time and, at the same time, provide learners with the profound input. The solution to this problem can stem from the possibility of employing the principles and techniques of intensive learning in FL instruction.

Intensive or accelerated learning is identified as a method, which implies creating a positive learning environment where students are able to absorb, assimilate and memorize concepts by overcoming traditional barriers of learning. Intensive learning is a multisensory method in which the student is the central point and learning/teaching is collaborative. This process incorporates the following elements: creating a stress-free environment, acquiring knowledge and gaining the required language skills via interactive activities, integrating the materials to increase retention, providing active distributed practice, and applying the learned input in simulated situations. Intensive learning is conducive to FLA, since it engages the conscious and subconscious mind and the left and right brain hemispheres through a structured, sequenced set of communication experiences. The core idea of intensive learning is to activate the whole brain by dint of music, physical and mental relaxation, and interactive games [23, p. 81; 2, p. 60; 24, p. 152].

Intensive learning was devised by Bulgarian psychotherapist G. Lozanov, who defined

it as *Suggestopedia*. The scholar concentrates on the role of the subconscious in the acquisition of knowledge and claims that in every perceptive or mental activity it is possible to single out one pivotal complex of experiences and a great number of peripheral, background experiences. While perceiving speech, the basic thought of the content goes to the center of consciousness where it undergoes critical analysis and logical processing. However, the reaction can be triggered not only by a sense specific for speech, but also by the whole complex of accompanying stimuli non-specific for speech. Lozanov specifies that these stimuli can be expressed with non-verbal and paralinguistic means, a number of ideomotor movements unnoticeable for the mind, the authority of a speaker, and the physiological state of expectation or biological needs of the recipient. The scholar believes that these non-specific stimuli if synchronized can play some suggestive role by a change of the power of the words, increasing or decreasing it [23, p. 10].

Suggestopedia may activate multifaceted tapped capacities of a learner, increase their memory, thinking and imagination. Being exposed to suggestopedic instruction, learners can experience hypermnnesia (super memory), which significantly outweighs the power of ordinary memory. Moreover, this method can trigger hypercreativity as intuition is highly engaged in a learning process and eventuated in states similar to inspiration. As a result, the manifestation of artistic, musical and even mathematical abilities of students may significantly increase both quantitatively and qualitatively [23, p. 13].

Furthermore, it is believed that a full mental capacity of learners is blocked by psychological barriers such as fear or anxiety. All these limitations may be desuggested by Suggestopedia, which aims to eliminate negative emotions, stimulate positive feelings and release the full mental power of students. In intensive learning FL instruction is accompanied with relaxation without arousing a feeling of fatigue. It is regarded as a pleasant experience, which has a favourable educational effect [23, p. 13].

One of the main benefits of Suggestopedia is the use of music and musical rhythms as an effective tool, which is determined to stimulate FLA [2, p. 65]. Soothing rhythmic music could induce in students the optimum state for learning, when the body is relaxed, but the mind is alert. In the FL classroom, learners are expected to arrange themselves comfortably in the chairs; a teacher dramatically reads a FL dialogue/text; the reading is accompanied by music at the background. It is believed that musical rhythms can posi-

tively affect body rhythms, namely heartbeat. In appliance with the research evidence, with slow heartbeat the mind efficiency may essentially increase. Lozanov recommends employing Baroque music in line with 50 to 70 beats/minute to achieve this goal [23, p. 13]. The effect of Baroque music on learning efficiency is essentially reflected in the influence on the brain waves, which are considered to be patterns of electrical activity occurring in the brain. They are pivotal to all aspects of brain functioning, namely emotions, thoughts and behaviors.

There are four types of the brain waves, ranging from low to high frequency. It is assumed that when the brain is alert and extensively involved in mental activities, it evokes beta-waves. Being of low amplitude, they are the fastest of the four different brain waves. Contrastively, alpha brain waves are characterized as slower and higher in amplitude in comparison with the beta-waves. They occur when the brain is in its resting state, after performing an arduous task. While relaxing or meditating, an individual can experience an alpha state. It can be achieved through the exposure to Baroque music. The theta brain waves, on the contrary, are typically of greater amplitude and slower frequency. A theta state is associated with an inner focus, dreams and vivid imagery. The delta brain waves occur in deep meditation or daydreaming [25].

Taking account of the aforementioned scientific evidence, Lozanov reports that the alpha-theta level is the most advantageous wave for learning. That provided, it is important to induce learners into the alpha-theta state of the brain and combine their both hemispheres, as under such conditions their memory performance can substantially improve. This state, which is conducive to acquiring new knowledge and skills, can be achieved through the exposure to Baroque music, as it stimulates relaxation [23, p. 77].

Lozanov suggests that teaching can be more productive if "peripheral learning" is engaged. This term can be defined as learning from the environment. That granted, FL classrooms are supposed to be decorated with colourful posters, which contain relevant lexical and grammatical items in the target language. Eventually, learners will absorb this information naturally and effortlessly, as it is not treated as a course material, which should be purposely learnt.

Furthermore, Lozanov promotes multimodal interactive learning, which can become an effective alternative to traditional FL instruction. It is assumed that the active usage of multimedia in teaching can provide ample opportunities for presenting different

types of content (text, video, audio, images, interactive elements) to cater more effectively to different learning styles and modal preferences of an increasingly diverse student body [23, p. 13].

It is clear therefore that intensive learning is never tedious, stressful or judgmental. It is primarily holistic, as its methodology aims to engage students on all levels: intellectually, emotionally, kinesthetically, consciously, and subconsciously. To this end, teachers can make use of a great number of tools: brainstorming, buzz groups, debate, chalkboards/whiteboards with colour, films/video, games/crossword puzzles, memorization games, mind mapping, question and answer sessions, project teams, problem solving tasks, role-playing, revisions in a game format, songs and storytelling [26, p. 63].

Conclusions. To summarize, Neuropedagogy offers a new vision of teaching and learning grounded on numerous neurobiological research. This new scholarly trend examines education in three dimensions: emotional, cognitive, and balanced. It also provides teachers with a rational explanation of teaching and learning mechanisms, and clarifies what factors can positively affect a language course. Learning may be defined as a result of electrochemical processes occurring at the brain level. The potential to learn cannot fully depend on the genetic inheritance of an individual, as learning is the experienced-based modification of hard-wired structures in the brain.

The basic premises of Neuropedagogy have found its practical implementation in learners' cognitive profiles, which embrace learning and epistemic styles, functions of brain hemispheres, multiple intelligences, and reactions to suggestive techniques provided by intensive learning. The latter is formed around subliminal and peripheral learning, which activates tapped capacities of students' brain via creating a stress-free environment, employing Baroque music and introducing multimodal interactive learning.

Further Implications. This study though far from being conclusive offers several insights into the issue of teaching English communication within the framework of Neuropedagogy. The suggested assumptions are compatible with on-line technologies, which outlines an implication for further research in this domain.

References

1. Preiß, G. (1993). Neurodidactics. A Necessary Contribution to the Didactics of the Year 2000. *Teaching & Learning*, 19(6): 40–45.
2. Vovk, O.I. (2021). Foreign Language Acquisition: Neuropedagogical Premises. *Education and Science in the Changing World*. Proceedings of the 3d International Scientific Conference. (March, 26–27, Dnipro). Part I. In O.Yu. Vysotsky (Ed.). Dnipro: Ohotnik. (PP. 59–61).

3. Vovk, O. (2020). Accelerated Teaching a Foreign Language: A New Old Method. *Language: Codification. Competence. Communication. International Scientific Journal of Cherkasy State Technological University*, 1(2): 59–71.
4. Vovk, O.I. (2021). Neuropedagogical Framework of Teaching a Foreign Language to University Students. *Actual Issues of German Philology and Linguodidactics: Proceedings of the XXVth International Scientific and Practical Conference* (March, 5). Brest State University named after A.S. Pushkin. (PP. 131–133).
5. Cornnet, C.E. (1983). What You Should Know About Teaching and Learning Styles. *Information Analyses*. IN, Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation. P. 9.
6. Rosewell, J. (2005). Learning Styles. *Technoqu: Level 1. Networked living: exploring information and communication technologies*. Retrieved from <https://www.studocu.com/en-gb/document/scotlands-rural-college/rural-business-management/learning-styles-survey/17731644>
7. McLeod, S.A. (2017). Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
8. Beck, B. (2010). Adaptors vs. Innovators: Kirton Inventory as Gov 2.0 Predictor? *Bethbeck's Blog*. Retrieved from <https://bethbeck.wordpress.com/2010/10/22/adaptors-vs-innovators-kirton-inventory-as-gov-2-0-predictor/>
9. Gregorc, A.F. (1984). Mind Styles. Retrieved from <https://web.cortland.edu/andersmd/learning/gregorc.htm>
10. Keefe, J.W. (1987). Learning Style Theory and Practice. *Natl Assn of Secondary School*. 48 p.
11. Jung, C.G. (1971). Psychological Types. *The Collected Works of C. G. Jung, Bollingen. Series XX* [Princeton University Press], 6: 3–7.
12. Wankat, Ph.C., Oreovicz, F.S. (2015). *Psychological Type and Learning*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press. 450 p.
13. Fleming, N., Bonwell, Ch. (2019). How Do I Learn Best?: A Student's Guide to Improved Learning: VARK, Visual Aural Read/write Kinesthetic. Chapter One: WHAT IS VARK? Retrieved from https://participativelearning.org/pluginfile.php/537/mod_resource/content/3/Fleming%20-%202001%20-%20What%20is%20Vark.pdf.
14. Fleming, N., Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the Right Tree! *Educational Developments* [SEDA Ltd], 7.4: 4–7. Retrieved from <https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>
15. Holder, M.K. (2005). What does Handedness have to do with Brain Lateralization (and who cares?). Retrieved from <https://primate.siteshost.iu.edu/brain.html>
16. Lateralization of Cortical Function. 2015 *Speech and Language*. Retrieved from <https://www.d.umn.edu/~jfitzake/Lectures/DMED/SpeechLanguage/CorticalSLAreas/Lateralization.html>
17. Goldie, J. (2016). The Implications of Brain Lateralization for Modern General Practice. *British Journal of General Practice*, 66(642): 44–45.
18. Bogan, J. (1975). Some Educational Aspects of Hemispheric Specialization. *UCLA Educator*, 17: 24–32.
19. Royce, J.R. (1975). Epistemic Styles, Individuality, and World-View. In: Debons, A., Cameron, W.J. (eds) *Perspectives in Information Science. NATO Advances Study Institutes Series* [Springer, Dordrecht], 10: 259–295. https://doi.org/10.1007/978-94-011-7759-7_20
20. Akzoy, G. (2005). Epistemology and Psychotherapists: Clarifying the Link among Epistemic Style, Experience, and Therapist Characteristics. *A Thesis Presented to the Graduate School of the University of Florida in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science*. (PP. 2–3).
21. Seifert, K., Sutton, R. (2009). *Educational Psychology*. Second ed. Zurich: The Global Text Project. 365 p.
22. Multiple Intelligences: What Does the Research Say? *George Lucas Educational Foundation*. Retrieved from: www.edutopia.org/multiple-intelligences-research
23. Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind*. Vienna: International Center for Desuggestology. 140 p.
24. Dobryanskyi, I., Zymomyra, M. Vovk, O., Zymomyra, M. (2021). Accelerated Foreign Language Acquisition: Theoretical Premises. *Edukacja w Dialogu i Perspektywie. Edukacja w Przestrzeni Społecznej – Paradygmaty Zmian*. Białystok (PP. 151–171).
25. Herrmann, N. (1997). What is the Function of the Various Brainwaves? *Scientific American*. Retrieved from <https://www.scientificamerican.com/article/what-is-the-function-of-t-1997-12-22/>
26. Schornack, G.R. (1996). Accelerated Learning Techniques for Adults: an Instructional Design Concept for the Next Decade. *Semantic Scholar*. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Accelerated-Learning-Techniques-for-Adults%3A-An-for-Schornack/e1b92fedcb96e849df8f9f106f104ae5dad45e83>.

БОВК Олена Іванівна

докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького

ЗЕНЯ Любов Яківна

докторка педагогічних наук, доцентка, деканка факультету перекладознавства, професорка кафедри німецької філології і перекладу,
Київський Національний лінгвістичний університет

БРОВАРСЬКА Ілона Анатоліївна

викладачка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького, Україна

НЕЙРОПЕДАГОГІКА: КОНЦЕПЦІЯ ГАРМОНІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація. Статтю присвячено навчанню іноземної мови (ІМ) в аспекті нейропедагогіки – міждисциплінарної наукової галузі, яка об'єднує науковий доробок когнітивної науки, психології та педагогіки, а також нейронаук.

Метою цієї статті є висвітлити теоретичні засади нейропедагогіки і проілюструвати, як вони можуть бути враховані на заняттях з ІМ для досягнення бажаного навчального результату.

Результати. Підкреслюється, що для того, щоб поліпшити засвоєння ІМ, необхідно визначити когнітивні профілі студентів, що можливо завдяки сучасним даним нейропедагогіки. Зокрема, нейропедагогіка

звертається до таких питань, як півкульна латералізація та узгодження функцій головного мозку; увага і пам'ять та їхній зв'язок із навчанням; вплив емоцій, стресу й мотивації; мультимодальна перцепція; навчальні, когнітивні та епістемологічні стилі; типи особистості суб'єктів пізнання тощо. Особливу увагу у статті приділено ролі мозкових хвиль у навчанні ІМ. Зокрема, акцентується, що альфа-тета хвиля є найбільш сприятливою для оволодіння ІМ, яка може викликатися музикою стилю Бароко, оскільки вона приводить студентів у такий стан, коли вони є психологічно розкритими, але когнітивно активними. У такої статті характеризуються типи особистос-

тей суб'єктів в аспекті їхніх навчальних та епістемологічних стилів. Вони узгоджуються з сенсорною моделлю навчання і мають на меті допомогти викладачу в розробленні ефективних стратегій навчання. Пропонується також скорелювати нейропедагогічний доробок з інтенсивним навчанням ІМ, оскільки останнє націлене на досягнення двоякої мети – підтримувати у студентів психологічну розкутість, поєднану з когнітивною активністю.

Висновки. Нейропедагогіка пропонує новий погляд на оволодіння ІМ, що ґрунтується на нейробіологічних наукових доробках. Її метою є забезпечити якісне навчання з урахуванням даних про структуру й функціонування головного мозку, переваги мультисенсор-

ного та мультимодального навчання, типів множинного інтелекту, різницю в півкульній латералізації, стилях сприйняття та оброблення вхідної інформації, таких чинників, як пам'ять, увага, стрес, мотивація тощо.

Ключові слова: нейропедагогіка; гармонійне навчання; мультисенсорне й мультимодальне навчання; типи особистостей; множинний інтелект; півкульна латералізація; навчальні й епістемологічні стилі; інтенсивне навчання.

Одержано редакцією 04.06.2022
Прийнято до публікації 21.06.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-73-79
ORCID 0000-0002-5375-5429

KULISH Iryna

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Chair,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy
e-mail: irinakulish@ukr.net

UDC 378.091.214:316.77-027.561=1(045)

SKILLED COMMUNICATION AS A NECESSARY SKILL OF THE 21ST CENTURY: PLANNING EDUCATIONAL ACTIVITIES AND OPPORTUNITIES OF PROFESSION-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

Introduction. The 21st century curriculum focuses on innovative teaching and learning practices, on forming and developing skills that will help the younger generation be successful in their future careers. The learning environment of the 21st century is characterized by a problematic nature, active participation of students in the educational process, students' construction of their knowledge based on their experience under or without the guidance of a mentor, the change of the role of a teacher from the transfer of knowledge to the process of joint construction of knowledge with a student.

Purpose. The aim of the study is to review innovative approaches to teaching and learning; to consider the 21st century skills that will contribute to students' future successful careers, in general, and the skilled communication, in particular; to analyze students' learning activities aimed at developing the skills of communication according to the rubrics of the project "Innovative teaching and learning" and the experience of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University; to determine the possibilities of the discipline "Profession-Oriented Foreign Language" in relation to the development of the skilled communication of students majoring in "Sports Physiology and Rehabilitation"; to design and analyze types of learning activities while studying profession-oriented foreign language in accordance with the codes of rubrics for the development of the skilled communication of students.

Methods. We found out the attitude of the teaching staff of the University to the use of educational forms and methods of work that would promote social skill such as the skilled communication, and the attitude of students to the forms and methods of work that contribute to the development of the skilled communication. 98 representatives of the teaching staff and 109 students of various educational programs and learning stages of Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University took part in the survey.

Results. The study of the opinion of the scientific and pedagogical staff and students of Cherkasy National University indicates the awareness of

teachers and students of the importance of effective communication skills in various spheres of human life. Most teachers plan learning activities that involve more than one means or type of communication or provide students with a choice of means of communicating their ideas, as well as learning activities that encourage students to explain their ideas, support their ideas with facts or examples. Half of the teachers plan educational activities that are designed for a particular audience. The opinions and beliefs of students mostly confirm the opinion of teachers with minor differences, which may be due to insufficient explanation of the purpose and progress of a particular learning activity.

Originality. We consider the possibilities of the discipline "Profession-Oriented Foreign Language" in relation to the formation and development of the skilled communication of students majoring in "Sports Physiology and Rehabilitation". The analysis of types of learning activities aimed at developing the skilled communication of students in the study of profession-oriented foreign language allowed to develop and distribute some forms and types of education in accordance with the rubrics proposed by the project "Innovative teaching and learning".

Conclusions. Nowadays, the educational sector is characterized by innovative approaches, promoting the formation and development of students' skills that will help them adapt to modern society and be successful in it. The analysis of types of learning activities in the study of a profession-oriented foreign language shows that this discipline has potential opportunities to develop the skilled communication as it allows to develop and distribute some forms and types of learning according to the rubrics proposed by the "Innovative Teaching and Learning" project.

Keywords: 21st century skills; Profession-Oriented Foreign Language; learning environment; skilled communication; innovative teaching and learning.

Formulation of the problem. The 21st century society is characterized by innovative approaches that cover all areas of its life, including education. The essence of innovative approaches is to focus on rapid changes in the information and communications technologies and take these changes into account for success in professional activities. Therefore, the education sector reviews and adjusts curricula and programmes, focusing on changes in society. The 21st century curriculum focuses on innovative teaching and learning practices that move away from learning through memorization and focus on forming and developing skills that will help the younger generation be successful in their future careers. The learning environment of the 21st century is characterized by a problematic nature (enquiry-based learning, problem-based learning, question-based learning, problem-solving), active participation of students in the educational process, students' construction of their knowledge based on their experience under or without the guidance of a mentor, the change of the role of a teacher from the transfer of knowledge to the process of joint construction of knowledge with a student. At the same time, the 21st century learning environment is based on the concept of 'self-taught professional', i.e., the teacher understands how the student learns using available resources, including ICT, applies a collaborative approach that covers the change and flexibility of methodology, develops productive relationships with students that contribute to their involvement in the educational process, practices a differentiated approach, and a teacher himself/herself is a student, a person who studies [1].

Analysis of recent research. Researchers note that, in general, the role of education has not changed, including the preparation of students for an active, successful, influential role in society. At the same time, society has changed, in addition, continues to change in the future [2]. Therefore, the role of education is transformed into preparing students for active and successful activities in a rapidly changing society, forming and developing the students' skills that will help them adapt to modern society and be successful in it.

The key skills of the 21st century are those that differ from traditional academic skills based on knowledge and content of education, and are identified as necessary for success in educational and professional activities in the society of the 21st century, which is informative and rapidly changing. They cover problem-solving and innovation skills, global awareness, knowledge construction, skilled communication, cooperation, self-

regulation and evaluation. Stanford Research Institute, with the financial support of Microsoft Partners in Learning, developed the Innovative Teaching and Learning Research Project (2012), which aims to help teachers plan learning activities that enable students to develop the 21st century skills [3]. One of the key skills of the 21st century is the skilled communication. Researchers consider communication as a process of understanding and exchanging meaning [4] and note that the process is a dynamic activity that is difficult to describe because it is changing [4]. The next important aspect of defining communication is understanding [5]. This concept is defined as the perception, interpretation and relationship of our perception with what we have already known [6]. Therefore, an important part of the communication process is understanding the words, concepts or objects to which they relate. An important aspect of communication is the exchange, i.e., the transfer of thoughts, ideas, feelings. Finally, the meaning is understood as what we exchange during communication [5].

To better understand the process of communication, scientists divide it into constituent parts, which include source, message, channel, recipient, feedback, environment, context and conclusion [5]. Experts (Shannon C., Weaver W.) consider communication as a number of specific steps, namely: motive, message, encoding, transmission, reception, decoding, interpretation [7]. At the same time, scientists do not consider these steps in a certain sequence, because they may intersect and overlap [8].

Researchers consider communication to be the basis of human interaction. The 21st century has created new opportunities for communication, developing information and communications technologies [3]. Teachers are faced with the task of developing students' skills of clear and convincing communication on different topics with different audiences. The need for the skilled communication is not limited to certain disciplines or professions. Experts emphasize certain characteristics of the skilled communication, namely: problem solving and achieving the desired result, cooperation between students or colleagues, respect for other opinions and points of view, mutual respect for consensus and mutual understanding, relevance of words and actions, access to relevant communications technologies and the ability to use them, attention to communication style and the desire to improve [9].

According to the research project "Innovative teaching and learning" [3], the 21st century planning for learning contains rubrics, namely, the study of each skill covers two

types of rubrics: the rubric of planning for learning and the rubric of student work. In particular, the purpose of planning for learning rubrics on the development of the skilled communication is to help teachers identify and understand the possibilities of the educational process for the formation and development of the skilled communication. The purpose of the rubrics of the student's work on the development of the skilled communication is to determine the degree of demonstration of the skilled communication by students' work [10]. In particular, the rubrics investigate whether students create extended or multimodal communication, whether the communication is based on logical explanations, examples or evidence that confirms the central thesis [3]. At higher levels of the rubric, students must create their own communications for a specific audience. Experts identify different forms of communication when students express their ideas in the form of a presentation, podcast, written document, email, performance, etc. The result of students' learning activities is directly related to educational goals [3].

The goal of the research is to review innovative approaches to teaching and learning; to consider the 21st century skills that will contribute to students' future successful careers, in general, and the skilled communication, in particular; to analyze students' learning activities aimed at developing the skills of communication according to the rubrics of the project "Innovative teaching and learning" and the experience of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University; to determine the possibilities of the discipline "Profession-Oriented Foreign Language" in relation to the development of the skilled communication of students majoring in "Sports Physiology and Rehabilitation"; to design and analyze types of learning activities while studying profession-oriented foreign language in accordance with the codes of rubrics for the development of the skilled communication of students.

Presentation of the main material. According to innovative approaches, the learning environment should promote the development of students' effective communication skills. The skilled communication requires to consider certain aspects of communication, namely: enhanced communication, multimodal communication, evidence-based communication, communication planning for a specific audience.

Methodologists consider extended communication to be the communication, which is a set of related ideas, not a single simple thought. There are several paragraphs in writing, as opposed to a single sentence or

phrase. For electronic or visual media, a video or podcast sequence or presentation slide is provided illustrating several ideas. Methodologists consider extended communication to be the communication that produces results that require students to relate the ideas they are discussing. However, the duration of communication is not considered in the assessment of extended communication [3].

Experts call communication multimodal if its elements work together to create a more powerful message than any element alone; if it includes more than one type of communication means used to transmit a coherent message; if the educational activity offers the student the opportunity to choose a means or means of communication [3].

Researchers believe that communication is effective if the communication is designed for a specific audience. In this context, it is important to make sure that communication is appropriate for certain readers, listeners or viewers to whom communication is directed. Experts emphasize that reaching out to a general audience on the Internet is not a sufficient condition for effective communication. At the same time, students must choose the means, content and styles of communication designed for a particular audience [3].

According to the 21st century curriculum, effective communication rubric explores whether students create extended or multimodal communication, whether the communication process provides evidence, explanations, facts, examples, or whether they design a communication process for a particular audience. The project "Innovative teaching and learning" offers a visual idea of the skilled communication in the form of a decision tree (Fig. 1) [3].

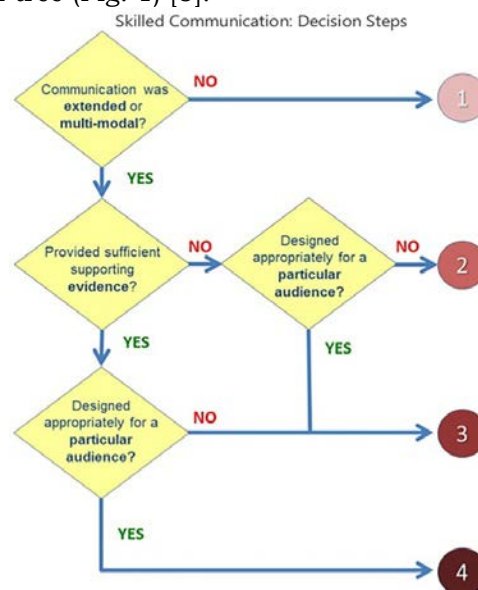


Fig. 1. Decision tree of the skilled communication according to the project "Innovative teaching and learning" [3].

As stated in the project, not every task in the learning process will include all levels of the students' skilled communication, but the learning experience of all levels should be included during the study period. According to the project, the decision tree can be presented in the form of rubrics, indicating the code and criteria:

1 – students are not required to create extended or multimodal communication;

2 – students are required to create extended or multimodal communication, but they are not required to provide evidence-based communication or design communication for a particular audience;

3 – students are required to create extended or multimodal communication and provide communication with evidence by explaining their ideas or providing facts and examples or designing communication for a particular audience;

4 – students are required to create extended or multimodal communication and provide communication with evidence, explaining their ideas or providing facts and examples and designing communication for a particular audience [3].

Since the study of each skill covers two types of rubrics: rubric of planning for learning and rubric of student work, we found out the attitude of the teaching staff of the University to the use of educational forms and methods of work that would promote social skill such as the skilled communication. and the attitude of students to the forms and methods of work that contribute to the development of the skilled communication. 98 representatives of the teaching staff and 109 students of various educational programs and learning stages of Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University took part in the survey.

Concerning the necessity of the skilled communication, there were no negative answers among the University teachers; and the vast majority (90.8%) consider this skill necessary in all spheres of human life. A small percentage of teachers (8.2%) prefer the need for skills only in the educational process, and 1% - only in professional activities. The vast majority of students (80.7%) also consider the skill of effective communication necessary in the educational process, as well as in professional activities and personal life. The need for this skill only in professional activities is noted by 8.3% of students, only in the educational process - 7.3%, only in personal life - 2.8%. However, a small percentage (0.9%) of students do not consider this skill necessary; this fact requires explanatory work among students on the 21st century skills that will lead to a successful career and their life, in general.

It should be noted that the vast majority of teachers (88.7%) believe that it is necessary to specifically plan and design learning activities aimed at developing effective communication skills. At the same time, 11.3% of teachers do not consider such a need, but believe that communication skills are developed indirectly in the educational process. For comparison, approximately the same percentage is observed in students' beliefs on this issue (89.9% and 10.1%, respectively).

More than half of students (63.3%) believe that the educational process uses educational activities that are aimed at extended communication, i.e., requires the production of a set of related ideas. One third of students (35.8%) believe that such types of communication are used from time to time, and 0.9% of students deny the use of such types of educational activities. At the same time, 76.5% of teachers are convinced that they use such types of educational activities that require students to produce not a single opinion, but a set of related ideas, 21.4% of teachers do it from time to time, and 2% of teachers do not plan such types educational activities or do not think about it specifically.

More than half of the students (63.3%) believe that the educational process uses learning activities that are aimed at extended communication, i.e., require the production of a set of related ideas. One third of students (35.8%) believe that such types of communication are used from time to time, and 0.9% of students deny the use of this type of learning activities. At the same time, 76.5% of teachers are convinced that they use such types of learning activities that require students to produce not a single thought, but a set of related ideas, 21.4% of teachers do it from time to time, and 2% of teachers do not plan such types of learning activities or do not think about it on purpose.

At the same time, the majority of teachers (75.5%) plan learning activities during their course that involve more than one means or type of communication or provide students with a choice of means of communicating their ideas. It should be noted that 19.4% of teachers plan this from time to time, and 5.1% of teachers do not specifically plan it. For comparison, a slightly lower percentage of students (67.9%) believe that they have a choice of communication, while a higher percentage of students (37.2%) believe that from time to time, they have a choice of means to communicate ideas, which, in total, corresponds to the opinion of teachers.

Most students are convinced that the educational process uses learning activities that encourage them to explain their ideas, to support their ideas with facts or examples ("Yes" - 74.3%, from time to time - 22%). A small percentage of students (3.7%) deny the existence of such learning activities. Teachers

are convinced that they use such types of educational activities (91.8%) or use them from time to time (8.2%). Slight differences of opinion between teachers and students on this issue may be due to insufficient explanation of the purpose and progress of a particular learning activity.

Concerning the types of learning activities that are designed for a particular audience, half of teachers plan such activities, a third of teachers do it from time to time, and 13.4% of teachers do not plan such educational activities (Fig. 2).

6. Do you plan the types of learning activities that require from the students to design communication for a particular audience or to choose your own audience?

97 answers

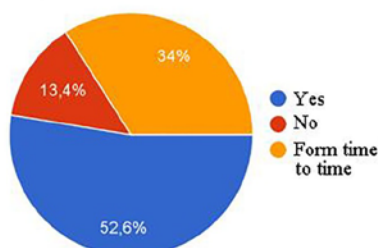


Fig.2. Planning activities designed for a particular audience

According to students' beliefs concerning the activities designed for a particular audience, less than half of students think that such activities are applied in the education process; more than a third of students believe that such activities are used from time to time; almost a fifth of students think that that such types of learning activities are not used in the educational process. Slight differences of opinion between teachers and students on this issue may be due to insufficient

explanation of the purpose and progress of a particular learning activity (Fig. 3).

6. Are the types learning activities requiring to design the communication for a particular audience or to choose your own audience, used in the educational process?

97 answers

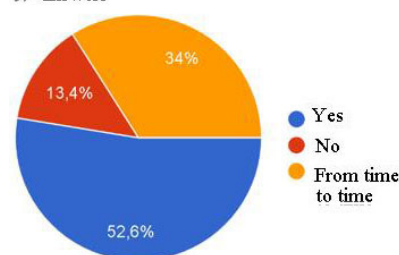


Fig.3. Application of the learning activities designed for a specific audience

Thus, the study of the opinion of the scientific and pedagogical staff and students of Cherkasy National University may indicate the awareness of teachers and students of the importance of effective communication skills in various spheres of human life. Most teachers plan learning activities that involve more than one means or type of communication or provide students with a choice of means of communicating their ideas, as well as learning activities that encourage students to explain their ideas, support their ideas with facts or examples. Half of the teachers plan educational activities that are designed for a particular audience. The opinions and beliefs of students mostly confirm the opinion of teachers with minor differences, which may be due to insufficient explanation of the purpose and progress of a particular learning activity.

Table 1

Types of educational activities aimed at forming and developing the skilled communication of students

Types of learning activities	Tasks	Characteristics according to rubrics
English proverbs about communication	1) Read proverbs and think about their equivalents in your native language. 2) Read the beginning and think about the end of the proverb. 3) Explain the meaning of the proverbs; discuss the proverb you like most with a partner or groupmates and explain why you like it. 4) Find other proverbs about communication in English, present them to your groupmates and ask them to translate the proverbs or find equivalents.	1 – learning activity is extended, is not multimodal
Presentation "Exercise Physiology: Meaning. Definition. Effects. Benefits"	1) Make your presentations answering the following questions: What is Exercise Physiology? What is the aim of Exercise Physiology? What are the effects of Exercise Physiology? 2) Present it for your groupmates. 3) Determine and present all the benefits of Exercise Physiology.	2 – learning activity is multimodal; includes more than one type of means of communicating ideas; students have an opportunity to choose a means or means of communication (communicating their ideas)

Types of learning activities	Tasks	Characteristics according to rubrics
Group Presentation "Types of Physical Exercises"	1) Make group presentation, find features and differences of exercises, and present them for your groupmates. 2) Show examples of different types of exercises in various sports.	3 – learning activity is extended and multimodal; students must explain their thoughts or give facts or examples
Group Presentations "Types of Physical Exercises"	1) Divide into three groups and choose a presentation (Flexibility Exercises / Aerobic Exercises / Anaerobic Exercises) for your group. 2) Make your presentation and present it for other groups for discussion. 3) Show your presentations for the first-year students at their English lesson.	4 – learning activity is extended and multimodal; students must explain their thoughts or give facts or examples; students prepare presentations for a particular audience

We consider the possibilities of the discipline "Profession-Oriented Foreign Language" in relation to the formation and development of the skilled communication of students majoring in "Sports Physiology and Rehabilitation". The analysis of types of learning activities aimed at developing the skilled communication of students in the study of profession-oriented foreign language allowed to develop and distribute some forms and types of education in accordance with the rubrics proposed by the project "Innovative teaching and learning" [3].

We designed learning activities for students majoring in "Sports Physiology and Rehabilitation" (discipline: "Profession-Oriented Foreign Language", topic: "Exercise Physiology") and identified their code in accordance with the rubrics of effective communication (Table 1).

Thus, some types of educational activities used during the study of the discipline "Profession-Oriented Foreign Language" have potential for the development of the skilled communication, as they allow to develop and distribute some forms and types of learning activities according to the rubrics of the project "Innovative teaching and learning".

Conclusions. Thus, at the present stage of the society development, the educational sector is characterized by innovative approaches, promoting the formation and development of students' skills that will help them adapt to modern society and be successful in it. The skilled communication is an important skill of the 21st century. This skill requires students to consider certain aspects of communication, namely: extended communication, multimodal communication, evidence-based communication, designing communication for a particular audience.

The study of the beliefs of the scientific and pedagogical staff and students of Cherkasy National University shows the awareness of teachers and students of the im-

portance of the skilled communication in various spheres of human life and the use of learning activities involving more than one means or type of communication or provide students with a choice of means of communicating their ideas, as well as types of learning activities that encourage students to explain their ideas, support their ideas with facts or examples, and designing for a specific audience.

The analysis of types of learning activities in the study of a profession-oriented foreign language shows that this discipline has potential opportunities to develop the skilled communication as it allows to develop and distribute some forms and types of learning according to the rubrics proposed by the "Innovative Teaching and Learning" project.

References / Список бібліографічних посилань

1. Kulish, I.M., Koroliuk, H.O. (2022) Self-Regulation as a Necessary 21st Century Skill: Formation and Development in the Process of Learning Professional-Oriented Foreign Language. *Modern Aspects of Science*. 16th volume of the international collective monograph. Czech Republic (PP. 358-377).
2. Jennifer, R.N. (2022). The Essential Rules of 21st Century Learning. Retrieved from: <https://www.teachthought.com/learning/rules-of-21st-century-learning/>
3. The Partnership for 21st Century Skill. (2012). Framework for 21st Century Learning. Retrieved January 2017, from 21st Century Learning Design – ITL Research: <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research>
4. Pearson, J., & Nelson, P. (2000). An Introduction to Human Communication: Understanding and Sharing. Boston: McGraw-Hill. p. 6.
5. What Is Communication? 2012books.lardbucket.org. Retrieved from <https://2012books.lardbucket.org/books/an-introduction-to-group-communication/s03-02-what-is-communication>
6. McLean, S. (2003). The basics of speech communication. Boston: Allyn & Bacon. Retrieved from <https://www.worldcat.org/title/basics-of-speech-communication/oclc/48449631>
7. Fiske, J. (1990). Introduction to Communication Studies. London: Routledge. 203 p.
8. Chandler, D. (1994). The Transmission Model of Communication. Retrieved from <https://pressbooks.library.ryerson.ca/communicationnursing/chapter/transmission-model-of-communication/>

9. Reddy, M.J. (1979). The Conduit Metaphor - A Case of Frame Conflict in our Language about Language. In Ortony, A. (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge UP. (PP. 284-324).
10. American Association of Critical-Care Nurses. Retrieved from <https://www.aacn.org/nursing-excellence/healthy-work-environments/skilled-communication>
11. Beers, S.Z. (2011). Teaching 21st Century Skills an ASCD Action Tool. Alexandria, Virginia USA: ASCD;
12. Bell, S. (2010). Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. The Clearing House, 83(2), 39-43. Retrieved from https://www.academica.edu/34971404/ProjectBased_Learning_for_the_21st_Century_Skills_for_the_Future;
13. Buck Institute for Education. (2012). Project-Based Learning. Retrieved September 2014, from <https://www.pblworks.org/>;
14. Buck Institute for Education. (2013). Research Summary: PBL and 21st Century Competencies. Retrieved January, 2017, from http://pblworks.org/sites/default/files/2019-1/FreeBIE_Research_Summary.pdf.

КУЛІШ Ірина Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри іноземних мов,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ЕФЕКТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА НАВИЧКА ХХІ СТОЛІТТЯ: ПЛАНУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА МОЖЛИВОСТІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. Навчальні програми 21 століття зосереджені на інноваційних методах викладання та навчання, на формуванні та розвитку навичок, які допоможуть молодому поколінню бути успішним у майбутній кар'єрі. Навчальне середовище ХХІ століття вирізняється проблемним характером, активною участю студентів у навчальному процесі, конструюванням студентами своїх знань на основі досвіду під керівництвом наставника чи без нього, зміною ролі викладача. від передачі знань до процесу спільної побудови знань разом зі студентом.

Метою дослідження є огляд інноваційних підходів до викладання та навчання; розгляд навичок ХХІ століття, які сприятимуть майбутній успішній кар'єрі студентів загалом та ефективному спілкуванню зокрема; аналіз навчальної діяльності студентів, спрямованої на розвиток навичок спілкування за рубриками проекту «Інноваційне викладання та навчання» та досвідом Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького; визначення можливостей дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» щодо розвитку ефективного спілкування студентів спеціальності «Фізіологія спорту та реабілітації»; проектування та аналіз видів навчальної діяльності при вивченні іноземної мови професійного спрямування відповідно до кодексів рубрик для розвитку ефективного спілкування студентів.

Методи. За допомогою проведеного опитування в додатку Google Form з'ясовано ставлення професорсько-викладацького складу університету до використання навчальних форм і методів роботи, які сприяли б розвитку соціальних навичок, таких як ефективно-спілкування, та ставлення студентів до форм і методів роботи, що сприяють розвитку ефективного спілкування. В опитуванні взяли участь 98 представників професорсько-викладацького складу та 109 студентів різних освітніх програм та етапів навчання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Результати. Вивчення думки науково-педагогічних працівників та студентів Черкаського національного університету свідчить про усвідомлення викладачами та студентами важливості ефективних комуні-

кативних навичок у різних сферах життя людини. Більшість викладачів планують види навчальної діяльності, які включають більше ніж один спосіб або тип спілкування, або надають студентам вибір способів передачі своїх ідей, а також навчальну діяльність, яка заохочує студентів пояснювати свої ідеї, підкріплювати свої ідеї фактами чи прикладами. Половина викладачів планують навчальні заходи, які розраховані на певну аудиторію. Думки та переконання студентів здебільшого підтверджують думку викладачів з незначними розбіжностями, що може бути пов'язано з недостатнім поясненням мети та ходу певної навчальної діяльності.

Оригінальність. Розглядаються можливості дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» щодо формування та розвитку ефективного спілкування студентів спеціальності «Фізіологія та реабілітація спорту». Аналіз видів навчальної діяльності, спрямованої на розвиток ефективного спілкування студентів при вивченні іноземної мови професійного спрямування, дозволив розробити та поширити окремі форми та види навчання відповідно до рубрик, запропонованих проектом «Інноваційне викладання та навчання».

Висновки. Сьогодні освітня сфера характеризується інноваційними підходами, що сприяють формуванню та розвитку навичок студентів, які допоможуть їм адаптуватися в сучасному суспільстві та досягти успіху в ньому. Аналіз видів навчальної діяльності при вивченні іноземної мови професійного спрямування показує, що ця дисципліна має потенційні можливості для розвитку ефективного спілкування, оскільки дозволяє розвивати та розподіляти окремі форми та види навчання за рубриками, запропонованими проектом «Інноваційне викладання та навчання».

Ключові слова: навички ХХІ століття; іноземна мова професійного спрямування; навчальне середовище; ефективне спілкування; інноваційне викладання та навчання.

Одержано редакцією 19.05.2022
Прийнято до публікації 28.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-80-85

ORCID 0000-0003-3957-0257

БАБЕНКО Катерина Павлівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри теорії та практики перекладу,

Класичний приватний університет

e-mail: babenkoekaterina47@gmail.com

УДК 378.016:811.111'908: 94 (410+477)(045)

**ПРИЙОМИ ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ТЕКСТІВ
НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Проаналізовано особливості використання оригінальних текстів у викладанні англійської мови. Розглянуто прийоми застосування текстів на практичних заняттях: самостійний пошук інформації, доповнення недостатньої інформації, диференціація, самостійна навчальна діяльність, використання фонових знань.

Виділено критерії відбору автентичних текстів: актуальність, пізнавальна цінність, наочність, систематичність, відповідність навчальному плану, доступність, достовірність. Осмислення оригінальних текстів поглиблюється за умови виконання вправ на етапах дотекстової, текстової та післятекстової роботи.

Схарактеризовано ефективні вправи, спрямовані на вдосконалення іношомовних навичок студентів, а саме: підготовка історичної довідки на обрану тему, нотування інформації в процесі читання тексту, коментування отриманих даних у процесі ознайомчого читання, порівняння інформації про реальії рідної та зарубіжної країни, знаходження додаткових відомостей за обраною темою, унаочнення власного повідомлення, обговорення отриманої інформації в малих групах та колективно, написання анотації на прочитаний текст.

Ключові слова: автентичність; види читання; іношомовна компетенція; комунікація; краєзнавчий текст; критерії добору; оригінальний текст; ситуація спілкування.

Постановка проблеми. Головною метою навчання іноземній мові у закладах вищої освіти є формування іношомовної комунікативної компетентності та професійної спрямованості. **Актуальність** проблеми: використання автентичних текстів допомагає студентам сприймати та запам'ятовувати значний обсяг інформації, викладений англійською мовою. Цікавий текст виконує пізнавальну функцію, слугує значним стимулом до опанування іноземною мовою.

Аналіз основних досліджень та публікацій. В сучасному викладанні іноземної мови застосовуються різні види автентичних текстів. Тексти професійного напрямку формують фаховий інтерес, привчають студентів вживати спеціальну термінологію у спілкуванні. Н.В. Коротка [1, с. 127], А.С. Нипадимка, Н.І. Сарновська [2, с. 84] зауважують, що інформаційна цінність оригінальних текстів мотивує

майбутніх спеціалістів до опанування фаховою лексикою, орієнтує їх на використання термінів у професійній діяльності.

В.М. Букач та Г.В. Голубова запевняють, що краєзнавчі тексти сприяють пізнанню культури й національної специфіки англійської та рідної країни [3, с. 27]. Застосування оригінальних текстів створює на занятті уявне мовне середовище, завдяки якому студенти швидше оволодівають навичками іношомовної компетенції. Ю. Анісімова [4, с. 118] визнає, що в процесі читання автентичних текстів розвивається креативне мислення студентів.

Головною перевагою при застосуванні оригінальних текстів є доступність. Додаткова інформація, відсутня в підручнику, викликає інтерес у студентів, активізує процес навчання [5, с. 422]. Насиченість текстів новою лексикою зацікавлює студентів, примушує читати уважніше [6, с. 13; 7, с. 110; 2, с. 85], розширює словниковий запас, дозволяє паралельно засвоювати граматичні конструкції [3, с. 26; 8, с. 14]. Позитивною рисою являється різножанровість автентичних текстів, можливість самостійного відбору необхідних матеріалів [4, с. 118; 7, с. 110; 8, с. 14; 2, с. 84]. Серед недоліків застосування оригінальних текстів вирізняються тематична різноплановість, інформаційна та лінгвістична переобтяженість [8, с. 126; 9, с. 137–138], розбіжність словника-мінімуму та словника автентичних матеріалів, складність сприйняття, швидке старіння представлених фактів [5, с. 423].

Педагоги пропонують звертатися до таких специфічних матеріалів, як рекламні оголошення, листи, анекдоти, рецепти, квитки, листівки, брошури, афіші [6, с. 14; 1, с. 124; 3, с. 84; 9, с. 134]. Використання оригінальних міні-текстів створює умовно реальні ситуації спілкування, сприяє контактуванню.

Вчені детально аналізують різні форми роботи із текстами, рекомендують інтегрувати у навчальний процес спеціальні предмети для активізації роботи студентів на практичних заняттях [3, с. 28; 6, с. 13; 8, с. 124; 2, с. 84]. В залежності від етапу роботи над автентичним текстом викладачі

пропонують завдання, спрямовані на репродуктивну та творчу навчальну діяльність майбутніх фахівців. Н.Є. Дмитренко [7, с. 109] та І. Шпак [5, с. 423] головним чинником дієвості завдання признають повноту і точність. Ю. Анісімова [4, с. 120], К. Галацин [6, с. 19], І. І. Качур [8, с. 14], А.С. Нипадимка, Н.І. Сарновська [2, с. 85] вважають, що зміст вправ повинен максимально відтворювати реальну ситуацію спілкування. На думку вчених, вправи корисно супроводжувати різними видами зорової наочності [4, с. 119; 3, с. 109], аудіо та аудіовізуальними засобами [6, с. 14; 8, с. 124; 9, с. 135]. Допоміжні способи полегшують сприйняття оригінальних текстів, допомагають краще зрозуміти їх сутність, використати інформацію при контактуванні. З ціллю активізації самостійної навчальної діяльності педагоги рекомендують студентам опрацювати джерела із Інтернету [8, с. 14; 9, с. 137; 5, с. 423], практикують роботу в парах, малих групах та колективно [4, с. 119; 6, с. 18; 1, с. 125; 2, с. 85].

Невирішеною частиною виділеної проблеми являються різні судження викладачів щодо особливостей вибору краєзнавчих текстів. Також існує розходження у питанні щодо послідовності опрацювання автентичних текстів. **Мета статті** – визначити прийоми використання краєзнавчих текстів на практичних заняттях із англійської мови, виділити критерії відбору краєзнавчих текстів; установити послідовність роботи над краєзнавчими текстами; охарактеризувати найбільш результативні вправи в процесі застосування автентичних текстів на практичних заняттях.

Виклад основного матеріалу дослідження. В ході практичного використання краєзнавчих текстів виявлено, що студентів приваблюють повідомлення про історичні та новітні події. Майбутніх спеціалістів цікавлять факти про звичаї та свята англomовних країн, збереження традицій у сучасності. Менше уваги студенти приділяють даним про освіту, подорожі, оточуюче середовище. Проте студенти охоче читають тексти, пов'язані із майбутньою спеціальністю, рекомендації для практичного використання. Складні за змістом тексти корисно супроводжувати схемами, малюнками, таблицями, які активізують сприйняття та запам'ятовування інформації. Систематичне застосування краєзнавчих текстів підсилює мотивацію до прочитання. Продуктивним прийомом є самостійний пошук цікавих повідомлень в Інтернеті. Дібрана інформація досягає ефективности за умови її узгодження з навчальною програмою. Тому викладач для зразка вка-

зує джерела, які мають наукову цінність та будуть дійсно корисні для використання. Отже, при відборі автентичних текстів необхідно керуватися наступними критеріями: актуальність, пізнавальна цінність, наочність, систематичність, відповідність навчальному плану, доступність, достовірність.

Навчальні адаптовані тексти часто супроводжуються словниками слів та виразів [10, с. 324–325]. Спочатку краще ознайомитись із новими словами. Опрацювання словника значно полегшує студентам роботу над текстом. З метою засвоєння лексики студенти складають речення та міні-діалоги. *Наприклад:* Theme: «Education in Ukraine». 1. What does the word «pagan» mean? (Translate or say its mean in English.) 2. I'm a literacy person. 3. What is your mother tongue? – My mother tongue is Ukrainian.

Після опрацювання нових слів студенти читають та перекладають текст. Потім виконують наступні домашні завдання:

1) письмово англійською мовою викласти спогади про власну шкільну (дошкільну) освіту, використовуючи якнайбільше слів та виразів за темою «Education» (об'єм – 1–1,5 сторінки);

2) письмово англійською мовою висловити думку щодо історії освіти в Україні, вказати на переваги та недоліки колишньої освіти, поміркувати про перспективи розвитку освіти в Україні (об'єм – 1–1,5 сторінки).

На практичному занятті в групі студенти презентують свої доробки. Задача майбутніх фахівців полягає в тому, щоб розповісти про власні міркування, користуючись записами.

При вивченні теми «Education in Great Britain» студенти спочатку ознайомлюються з історичними рисами освіти країни [11, с. 268–270]. Далі завдання: написати короткий аналіз тексту англійською мовою (основні думки, головні положення (review)). Об'єм – 7–10 речень. За бажанням студенти можуть розширити інформацію щодо типів англійських закладів освіти (grammar schools, technical schools, modern schools, comprehensive schools), різновидів навчання (schools for boys only, schools for girls only, mixed schools, voluntary schools) або щодо освітніх систем (the comprehensive system, the selective system, the private/independent/ system).

Для ознайомлення із освітою для дівчаток студентам пропонується уривок із книги Джин Вебстер «Довгоногий дядечко» [12, с. 15–16].

Jerusha Abbott.
To Mr. Daddy-Long-Legs Smith.

October 1st.

Dear Daddy-Long-Legs,

I love college and I love you for sending me – I'm very, very happy, and so excited every moment of the time that I can scarcely sleep. You can't imagine how different it is from the John Grier Home. I never dreamed there was such a place in the world. I'm feeling sorry for everybody who isn't a girl and who can't come here; I am sure the college you attended when you were a boy couldn't have been so nice.

My room is up in a tower that used to be the contagious ward before they built the new infirmary. There are three other girls on the same floor of the tower – a Senior who wears spectacles and is always asking us please to be a little more quiet, and two Freshmen named Sallie McBride and Julia Rutledge Pendleton. Sallie has red hair and a turn-up nose and is quite friendly; Julia comes from one of the first families in New York and hasn't noticed me yet. They room together and the Senior and I have singles. Usually Freshmen can't get singles; they are very scarce, but I got one without even asking. I suppose the registrar didn't think it would be right to ask a properly brought-up girl to room with a foundling. You see there are advantages!

My room is on the northwest corner with two windows and a view. After you've lived in a ward for eighteen years with twenty room-mates, it is restful to be alone. This is the first chance I've ever had to get acquainted with Jerusha Abbott. I think I'm going to like her.

Do you think you are?

Tuesday.

They are organizing the Freshman basket-ball team and there's just a chance that I shall make it. I'm little of course, but terribly quick and wiry and tough. While the others are hopping about in the air, I can dodge under their feet and grab the ball. It's loads of fun practising – out in the athletic field in the afternoon with the trees all red and yellow and the air full of the smell of burning leaves, and everybody laughing and shouting. These are the happiest girls I ever saw – and I am the happiest of all!

I meant to write a long letter and tell you all the things I'm learning (Mrs. Lippett said you wanted to know) but 7th hour has just rung, and in ten minutes I'm due at the athletic field in gymnasium clothes. Don't you hope I'll make the team?

Yours always,

Jerusha Abbott.
P. S. (9 o'clock.)

Sallie McBride just poked her head in at my door. This is what she said:

"I'm so homesick that I simply can't stand it. Do you feel that way?"

I smiled a little and said no, I thought I could pull through. At least homesickness is one disease that I've escaped! I never heard of anybody being asylumsick, did you?

Завдання до тексту. 1. Read the text. Which type of school had been described in this extract? 2. How do you think, does Jerusha Abbot really like her college? Why do you think so? 3. What is a social statute of this

girl? What is the attitude to her of her classmates and teachers, according to the text? 4. Find mistakes in the letters and correct them (the structure of the letter, forms of address, syntactical, spelling etc.). What can you say about Jerusha's literacy?

Майбутнім фахівцям корисно довідатися про сучасну освітню систему Великобританії. Пропонуємо проаналізувати навчальну систему університету Бірмінгема. Спершу група колективно ознайомлюється із структурою навчального закладу [13]. В процесі знайомства схвалюються короткі коментарі студентів: *This university is situated in Birmingham. It has undergraduate programs. This university college has 12 post-graduate courses. I study at the Tourist department too.*

Студентам буде цікаво дізнатися про студентське життя в Бірмінгемі. *Наприклад, на вкладці student life – student stories розташовано фотографії, відео та розповіді студентів, які навчаються в університеті.*

Max Gregory. Sports Management BA (Hons). Max Gregory is taking the world of competitive judo by storm. Not only did he support visually impaired members of the Great Britain Paralympics team to win big in Tokyo, but was then called up to represent his country at the 2021 Junior European and World Championships. At the Paralympics, he was the main trainer for Christopher Skelley, who won gold in the Men's 100kg category, and sparred and went through drilling techniques with Elliot Stewart, who won silver in the Men's 90kg category. Just a week later, he was jetting off to Luxembourg for the Junior European Championships, where he reached the last 16 of the competition. Max started judo at the age of just six. "I joined the British Judo Centre of Excellence in Walsall in 2019 and love how we are all one team, even though it is an individual sport. "I am very grateful that I can train in the sport I love every day as a career. "Being able to further his sporting career alongside his academic studies is something he couldn't do without the support of University College Birmingham.

"The University has been very supportive of my sporting career," said Max, a two-time British Championships winner and Commonwealth junior judo champion. "During the first Covid-19 lockdown, when I was unable to train, I bought myself equipment to complete strength and conditioning sessions from home. This was only possible because of the sports scholarship I received from the University, which really helped me during that hard year. "My lecturers have also been very supportive. They understand that I am required to travel often for judo competitions and training camps, so provide help when I have missed or not understood an online lecture. This has been invaluable".

Потім студенти обирають одне із завдань: 1. Find information about the structure of this university. What is the difference between your establishment and Birmingham? 2. Chose one of the faculties. Compare the studying in this faculty and such faculty

of your university. Name three differences and three similarities of these establishments. 3. Find information about the student's life in Birmingham. Compare the peculiarities of studying in your universities. 4. Find information about lecturers in Birmingham. Compare with information about your teachers.

При підготовці повідомлення студенти використовують лексику, яка виходить за рамки словника-мінімуму, тому слід обмежувати їх в обсязі повідомлення: 0,7–1 сторінка стандартного зошита. Таким чином, студенти навчаються відбирати найважливішу інформацію, відсутнє перевантаження новою лексикою. Необхідно попередити майбутніх фахівців, що вони повинні користуватися лексикою, характерною для обраної теми. чітко формулювати знайдені факти.

Цікаво, якщо студенти будуть не просто зачитувати знайдені відомості, а представляти їх у вигляді колажу, слайдів, схем, таблиць. Оскільки студенти та викладачі зарубіжного університету вказують електронну пошту, можна задати три - п'ять питань обраній особі, поділитися інформацією про свій університет, а потім представити результати переписки на практичному занятті. За бажанням студенти можуть обрати будь-який навчальний заклад іншої англomовної країни.

В процесі роботи над краєзнавчим текстом найчастіше виокремлюються дотекстовий, текстовий та післятекстовий етапи [4, с. 119]. Дотекстовий (підготовчий) період опрацювання тексту підвищує мотивацію до читання. На цьому етапі доцільне звернення до фонових знань студентів, підготовка короткої історичної довідки за певною темою (об'єм – 0,5–1 сторінка).

Завдання. 1. Theme: «The history of London». What do you know about London? 2. Read the text «History» [14, с. 5]. Which facts didn't you know? 3. Choose one of the facts. Share information (about The Black Death, Covent Garden, etc.).

Краєзнавчі тексти, пропоновані для ознайомлення з пам'ятками Лондона [14], дуже складні, вони насичені реаліями, невідомими сучасному читачу. Радимо студентами читати окремі відомості за вибором та колективно аналізувати опрацьовану інформацію. Обмін думками здійснюється у вигляді запитань та поширених відповідей.

Сучасні неадаптовані варіанти складніші, але й цікавіші за змістом. У таких текстах висвітлюється сьогоденне бачення автора. **Завдання:** Read the text «A portrait of Great Britain» [15, с. 25–29]. Студенти розподіляються на малі групи. Перша група

читає розділ «British character», друга – «Society and Politics», третя – «Culture and the Arts». Протягом ознайомчого читання студенти паралельно занотовують важливі слова та вирази. Складений словник допомогатиме в подальшому опрацюванні текстового матеріалу. **Наступне завдання:** обмін інформацією. Кожна група представляє свій словник іншим студентам. На основі глосаріїв групи готують по три питання по розділах, які не читали. Студенти відповідають на питання, посилаючись на прочитане. Сильнішим студентам пропонується *творче домашнє завдання*: Share information about a portrait of Great Britain. Choose one of the parts. (1. Gardens through the Ages. 2. Stately Homes. 3. Heraldry and the Aristocracy. 4. Rural Architecture. 5. The Countryside. 6. Walkers' Britain.) Read it yourself. Tell the information in the group. Let's awake students' interest for this information. Give brief survey. [15, с. 30–41].

Головна *задача* доповідачів: підготувати коротке повідомлення обсягом 10–12 речень. В доповіді використати спонукальні речення, емоційні лексичні звороти, використати наочність (звукову, графічну, відео – за вибором) з метою зацікавлення одногрупників. За бажанням студенти готують повідомлення на основі іншого джерела, яке обов'язково вказують при представленні.

Ефективним прийомом є самостійна розробка завдань для одногрупників. Зазвичай студенти орієнтуються на вправи, які вже виконували раніше: задати питання до тексту, знайти інформацію в прочитаному тексті, з'ясувати істинність чи неправдивість висловлювання, скласти план тексту. Пропоновані задачі часто репродуктивні, але студенти закріплюють лексикограматичні навички, навчаються самостійно формулювати думку англійською мовою, висловлювати зміст завдання доступною для одногрупників мовою.

При вивченні тем «Travelling», «Hotel» студентам буде цікаво ознайомитися з правилами подорожування дорогами Британії, заселення в готель тощо. Студентам пропонується довідник, з якого можна дізнатися про необхідну інформацію [15]. Оскільки в довіднику вміщено мапи, можна запропонувати уявну подорож дорогами Британії, пофантазувати, де б хотіли зупинитися. За додатковою інформацією необхідно буде звернутися до сайту певного готелю, дізнатися правила щодо розміщення, проживання [16].

Отримані наукові результати. Використовування краєзнавчих текстів на практичних заняттях із англійської мови допомагає студентам удосконалювати на-

вички читання. Насиченість оригінальних текстів незнайомою лексику спонукає до уважнішого читання. Незвичні граматичні конструкції, наявні в неадаптованих текстах, підштовхують до порівняння граматичних особливостей рідної та англійської мови. Диференційні завдання дозволяють студентам обирати задачу у відповідності із власними сформованими іншомовними навичками, внаслідок чого досягається плідотворність навчальної діяльності. Інтерес майбутніх фахівців до змісту текстів допомагає їм у прагненні самостійно висловити думку англійською мовою. Протягом читання та аналізу краєзнавчих текстів визначено дієві прийоми їх застосування на заняттях: самостійний пошук інформації, доповнення недостатньої інформації, диференціація, самостійна навчальна діяльність, використання фонових знань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Читання й аналіз краєзнавчих текстів активізують пізнавальну діяльність студентів, розширюють їх кругозір. Ознайомлення із історичними особливостями англійської культури, із сучасним поглядом на реалії допомагає порівняти властивості різних країн, висловити своє судження англійською мовою. Вибір текстів здійснюється за критеріями актуальності, пізнавальної цінності, наочності, систематичності, відповідності навчальному плану, доступності, достовірності. Ефективність засвоєння змісту оригінальних текстів досягається за рахунок чіткої послідовності їх опрацювання. Протягом дотекстової, текстової та післятекстової роботи над текстом студенти виконують різні завдання, спрямовані на вдосконалення іншомовних навичок. Найбільш продуктивними є наступні завдання: активізація знань із конкретної теми, підготовка історичної довідки на обрану тему, нотування важливої інформації в процесі читання тексту, коментування отриманих даних у процесі ознайомчого читання, порівняння інформації про реалії рідної та зарубіжної країни, знаходження додаткових відомостей за обраною темою, унаочнення власного повідомлення, обговорення отриманої інформації в малих групах та колективно, написання анотації на прочитаний текст.

Подальших розвідок потребує питання щодо грамотного використання джерел Інтернету. Знайдену інформацію необхідно підкріплювати достовірними посиланнями. Заохочення студентів до оформлення та демонстрування в групі власних знахідок привчає до самостійного оцінювання своєї роботи, викликає інтерес однокласників до нової інформації, заохочує до обговорення поставлених питань англійською мовою.

Список бібліографічних посилань

1. Коротка Н.В. Роль автентичних матеріалів в вивченні ділової англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Філологія*, 2018. Вип. № 4(72). С. 124–127.
2. Нипадимка А.С., Сарновська Н.І. Роль автентичних текстів в навчанні іноземним мовам майбутніх фахівців-міжнародників. *Молодий вчений*, 2016. Вип. № 4.1 (31.1). С. 84–87.
3. Букач В.М., Голубова Г.В. Викладання краєзнавства та іноземної мови у вищій школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2019. Вип. 24 (129). С. 26–32.
4. Анісімова Ю. Читання автентичних текстів як запорука швидкого оволодіння англійською мовою. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2020. Т. 1. Вип. № 33. С. 117–122.
5. Шпак І. Використання автентичних матеріалів при навчанні читанню англійською мовою. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Педагогіка, психологія, філософія*, 2014. Вип. № 199(1). С. 421–425. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnauped_2014_199%281%29_68 (дата звернення: 29.05.2022).
6. Галацін К. Використання автентичних текстів на заняттях з англійської мови в технічних закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2019. Вип. № 10 (94). С. 11–21.
7. Дмитренко Н.Є. Використання автентичних текстів в автономному навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020. Т. 2. Вип. № 69. С. 107–111.
8. Качур І.І. Використання автентичних матеріалів як креативний підхід до вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, 2020. Т. 2. Вип. № 21. С. 13–15.
9. Рейда О., Івлєва К., Гулієва Д. Використання автентичних матеріалів у процесі викладання англійської мови студентам-філологам. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*, 2019. Т. 3. Вип. № 23. С. 133–138.
10. Гужва Т.Н. Английский язык. Разговорные темы: для абитуриентов, слушателей курсов, студентов филологических факультетов. Т. 2. Киев: Тандем, 1997. 336 с.
11. Гужва Т.Н. Английский язык. Разговорные темы: для абитуриентов, слушателей курсов, студентов филологических факультетов. Т. 1. Киев: Тандем, 1995. 352 с.
12. Webster J. Daddy Long-Legs: A Comedy in Four Acts. New York: The Curtis Publishing Company, 1912. 182 p. URL: <https://www.gutenberg.org/ebooks/40426> (дата звернення: 29.05.2022).
13. University College Birmingham. URL: <https://www.ucb.ac.uk/study/undergraduate/apply-2022/> (дата звернення: 03.04.2022).
14. Проценко Ю.М. Лондон знайомий та незнайомий. Київ: Знання, 1997. 80 с.
15. Leapman M. Eyewitness travel. Great Britain. London: Dorling Kindersley Limited, 2014. 674 p.
16. Holiday Hypermarket. URL: <https://www.holidayhypermarket.co.uk/operators/tui> (дата звернення: 29.05.2022).

References

1. Korotka, N. (2018). The role of authentic materials in learning business English. *Scientific notes of the National University «Ostroh Academy». Philology*, 4(72): 124–127 [in Ukr.].
2. Nypadymka, A.S., Sarnovska, N.I. (2016). The role of authentic texts in teaching language to future foreign relations specialists. *Young Scientist*, 4.1(31.1): 84–87 [in Ukr.].

3. Bukach, V., Golubova, G. (2019). Country Studies in teaching foreign languages at higher school. *Scientific bulletin of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Pedagogy*, 4(129): 26–32 [in Eng.].
4. Anisimova, Yu. (2020). Reading authentic texts as a guarantee of fast mastering English. *Actual questions of the humanities*, 33(1): 117–122 [in Ukr.].
5. Shpak, I. (2014). Use of authentic materials in teaching of English reading. *Scientific Bulletin of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine. Pedagogy, psychology, philosophy*, 199(1): 421–425. Retrieved 29.05.2022, from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnu_ped_2014_199%281%29_68 [in Ukr.].
6. Halatsyn, K. (2019). The use of authentic texts in English language classes in technical Education institutions. *Pedagogical sciences: Theory, History and Innovation Technology*, 10(94): 11–21 [in Ukr.].
7. Dmitrenko, N. (2020). Use of authentic texts in autonomous learning of professionally oriented English communication. *Pedagogy of formation of the creative personality in the higher and the comprehensive schools*, 69(2): 107–111 [in Ukr.].
8. Kachur, I.I. (2020). The using of authentic materials as a creative approach to the foreign language learning. *Innovative pedagogy*, 21(2): 13–15 [in Ukr.].
9. Rejda, O., Ivlieva, K., Gulieva, D. (2019). Authentic materials using in the process of English language teaching to students philologists. *Actual questions of the humanities. Pedagogy*, 23(3): 133–138 [in Ukr.].
10. Guzhva, T.N. (1997). English language: conversational topics. Vol. 2. 336 p. Kyiv: Tandem [in Eng., in Ukr.].
11. Guzhva, T.N. (1995). English language: conversational topics. Vol. 1. 352 p. Kyiv: Tandem [in Eng., in Ukr.].
12. Webster, J. (1912). *Daddy Long-Legs: A Comedy in Four Acts*. New York: The Curtis Publishing Company. 182 p. Retrieved 29.05.2022, from <https://www.gutenberg.org/ebooks/40426> [in Eng.].
13. University College Birmingham. Retrieved 03.04.2022, from <https://www.ucb.ac.uk/study/undergraduate/apply-2022/> [in Eng.].
14. Protchenko, Yu.M. (1997). London known and unknown. Kyiv: Znannya. 80 p. [in Eng., in Ukr.].
15. Leapman, M. (2014). *Eyewitness travel*. Great Britain. London: Dorling Kindersley Limited. 674 p. [in Eng.].
16. Holiday Hypermarket. Retrieved 29.05.2022, from <https://www.holidayhypermarket.co.uk/operators/tui> [in Eng.].

BABENKO Kateryna

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Department of Translation Theory and Practice,
Classic Private University

WAYS OF USING OF THE AUTHENTIC TEXTS AT THE ENGLISH LESSONS

Summary. Introduction. The article determines the peculiarities of practical using of original texts in modern teaching of foreign language. Texts are used when studying the themes of everyday communication. Adapted and authentic texts are proposed in the process of learning. The students' interests for historical and current events in Great Britain are taking into account. The lecture in class focuses attention of future specialists on the realities which are represented in the culture of different countries. Firsthand view of current events requires uses the Internet's sources.

The purpose of the article is to assign ways of using the local history texts at the lessons of English. It is necessary to sort out the criteria of selection of such texts. It is required to find out a succession of working with the local history texts. The other aim is to characterize the most effective tasks in the process of using the local history texts in class.

The active methods of using the authentic and the local history texts are presented in the lessons. There are searching for information and studying it independently, and addition of insufficient information. There are also doing different exercises and using basic knowledge of students. In the selection of the local history texts such criteria are sorted out: topicality, information value, visualization, systematic reading, and simplicity. Texts must satisfy the requirements of the curriculum and be reliability too. Understanding of the original texts is extended under conditions of doing tasks at the different stages of

working with these texts. There are pre-reading, reading and after-reading stages.

Results. Using of the original texts helps students to receive and remember considerable informational scope. Texts are a strong stimulus to have a good command of a foreign language.

Originality. In the process of reading and analyze the authentic texts, students do different tasks directed at improving their language skills. Future specialists activate their knowledge, search additional information and prepare historical references in concrete themes. Students fix important data and comment received facts in the process of reading. They also learn to compare the realities of native and foreign countries, discuss information in small groups and as a team. Students do visualizations for their presentations and choose creative tasks as they wish.

Conclusion. Reading and analyzing of the authentic and the local history texts stimulate students' informative activity and share their mental outlook. Firsthand view of English culture and modern opinion about the realities helps students to compare peculiarities in different countries, say their own opinion in English.

Keywords: authentic; kinds of reading; foreign language competence; communication; the local history text; the criteria of selection; original text; communicative situation.

Одержано редакцією 02.06.2022
Прийнято до публікації 20.06.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-86-91
ORCID 0000-0002-4434-7351

BROVARSKA Ilona

Lecturer of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

e-mail: ilona.98brovarska@vu.cdu.edu.ua

УДК 374.7.091.3:811.111]:159.942.5(045)

**ANXIETY AMONG EFL ADULT LEARNERS: REASONS, CONSEQUENCES,
AND WAYS OF OVERCOMING**

The article seeks to understand the nature of foreign language anxiety (FLA) and how it may be manifested in adults' learning behavior. It has been established that anxiety, as a powerful emotional state, may be triggered by a threat to an individual's ego or self-esteem, and seriously impede his or her cognitive performance. With this in mind, this research proves that adults' inclination to experience this emotional state may be explained by a set of definite reasons, which stem from the changes, which older students undergo with aging. The obtained results indicate that adults' rich life experience and educational background will be inevitably reflected in their attitude to a learning process and trigger the transition from the teacher-centered pedagogical model of delivering the learning input to the student-centered andragogical one. Such a shifting is believed to become the first step to overcoming FLA, which may be intensified by the significant changes in the general methodological paradigm. The paper reveals that in order to desuggest the self-imposed barriers, which prevent adult learners (AL) from successful FL acquisition, it might be relevant to employ intensive learning techniques. In addition, it seems plausible to apply the Communicative and Cognitive approach, as its core idea is to prepare adults to independent speech production. Furthermore, this paper draws on advanced approaches to AL's assessment. Specifically, it proposes project-based learning and assessment as an alternative to traditional assessment strategies.

Keywords: adult learners; foreign language anxiety; andragogy; affective filter; project-based learning and assessment.

Introduction

Over the last decade, research conducted in the field of bilingual education has increasingly demonstrated that effective FL acquisition among adults may be seriously impeded by high anxiety, common to the representatives of this age group. This turns out to be extremely problematic for both counterparts of a learning process – educators and students – as it has a tremendous influence on the overall progress of the last ones. That given, it will be expedient to thoroughly explore this complex problem and suggest the corresponding practical guidance for its solution.

Purpose

This paper examines foreign language anxiety (FLA) of adult learners (AL) in several dimensions, delving into the origin of this

psychophysiological phenomenon and describing its basic features. Moreover, this study sets out to analyze how FLA effects AL's speech and cognitive performance in a foreign language (FL) classroom, and how self-imposed psychological barriers may hinder progress in acquiring FL communicative competence in general. In addition, this article provides a set of activities and tools, aimed at reducing an anxiety level among older students.

Methods

The fulfillment of the research has required the employment of the following methods: critical analysis of the topic literature for comparing diverse approaches to the subject matter and providing definitions of the basic notions; generalizing the most progressive teaching practices to determine the methods of teaching English communication to AL; modeling the training process to design the comprehensive methodology.

Results and Discussion

This section of the article expounds FLA from a psychological angle and exposes the interrelation of AL's anxiety in the course of it with their age-predetermined specific properties. Furthermore, considerable attention will be paid to finding a solution to this challenging issue.

According to American Psychological Association, anxiety may be defined as “an emotion characterized by feelings of tension, worried thoughts and physical changes like increased blood pressure”. Individuals who suffer anxiety tend to possess recurring intrusive thoughts or concerns and, as a result, try to avoid stress-provoking situations [1].

S. Freud defines “anxiety” as “the symptomatic expression of the inner emotional conflict caused when a person suppresses (from conscious awareness) experiences, feelings, or impulses that are too threatening or disturbing to live with”. The scholar asserts that such great concern about particular events and situations is triggered by a threat to an individual's ego or self-esteem [2].

G. Perrotta contends that anxiety may be a natural body's response to impending danger, but its defending function turns out to

be excessive in some contexts. The psychopathological constituents of this emotional state are the following [3, p. 2].

1. Inadequate fear of harm and negative consequences towards non-anxious situations. Such an emotional state could be defined as fear of danger.

2. Fear of making mistakes and concentration on negative rather than positive aspects while performing a given task.

3. Lack of tolerance towards unpredictable events.

4. Negative self-assessment caused by negative evaluation of one's own skills and capacities.

5. Striving to control reality as one of the possible ways of eliminating negative outcomes of uncertain future.

It is assumed that when an individual is exposed to stressful outer influences, a distress signal moves from the eyes or ears to an emotional processing area of the brain (amygdala), which decodes the perceived images and sounds. If they are being interpreted as dangerous ones, a distress signal is supposed to be sent to hypothalamus, which performs the functions of the brain's command center. This reaction is believed to happen at high speed and may be accompanied by adrenaline pumping, which causes great psychological changes, mentioned above. In addition, an individual's brain, exposed to danger, could release cortisol to help the body stay alert and control mood, fear and motivation [4]. Besides, the prolonged exposure to this neurotransmitter promotes cell death and decreased neurogenesis, negatively influences memory and retention [5, p. 63; 6, p. 83].

According to relevant theoretical premises, anxiety as an emotional state may be represented by various subtypes such as generalized anxiety disorder, obsessive-compulsive disorder, panic disorder, post-traumatic stress disorder and social phobia [7]. Due to the research conducted by E. Horwitz, M. Horwitz and J. Cope, this list could be completed with a specific anxiety reaction that covers an emotional state, which individuals undergo while acquiring a FL. It is assumed that learners may feel a considerable concern towards their ability to perceive, process and reproduce the learning input, presented via a target language. Specifically, students may be reluctant to participate in role-play situations, tend to avoid creating complicated messages and feel "frozen" when exposed to a FL. Having analyzed typical behavioural patterns of those individuals who feel anxious in a FL classroom, the scholars elaborated the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), which comprises three do-

main: 1) communication apprehension; 2) test anxiety, and 3) fear of negative evaluation [8, p. 97].

The enormous impact of FLA on a FL acquisition process among adults may be confirmed by S. Krashen's affective filter hypothesis. The scholar claims that successful FL acquisition can depend on a variety of affective variables, namely: motivation, self-confidence and anxiety. The learners, whose variables are not optimal for acquiring a FL, will have a high affective filter. This mental construct can perform a role of a screen that prevents language acquisition. Basically, it means that even after understanding the message, the input could fail to reach the zone of the brain, which is considered to be the language acquisition device. The adults with an emotional state, which is more conducive to language acquisition, will obtain more input and their affective filter will be lower. That given, it is possible to assume that affective parameters could restrain or promote the delivery of input to the corresponding part of the brain [10, p. 32].

Furthermore, to bridge the gap in our knowledge about FLA among AL, we place this issue in another perspective. In the present study, we advance the hypothesis that AL may be inclined to experience a strong psychological tension in a FL classroom for a number of reasons, namely [9, p. 144]:

- 1) decreasing physical and cognitive capacities, which are crucial for acquiring new knowledge and skills, for instance: declining eyesight, hearing loss, poor muscular performance, impaired working memory and deficiency in information processing;

- 2) the negative previous learning experience, which triggers despair and doubts towards one's own ability to learn;

- 3) a low self-esteem and negative self-image that could impede effective perception of a new learning input.

The abovementioned age-predetermined specific features of AL may cause serious changes in their educational performance. That granted, it is sufficient to describe methods and tools that can be efficacious against FLA among adults.

First of all, it is important to understand that adults' inclination to FLA may trigger significant changes in the overall methodological paradigm. In particular, we may observe complete transformation of a traditional pedagogical model, applied to teaching children, to the andragogical one, which provides the so-called "educational background" for different strategies of teaching a FL [10, p. 65].

The andragogical model, suggested by M. Knowles, is mainly grounded on the idea of

supportive personal relationships between an instructor and an adult student, where both counterparts of a learning process possess equal rights to develop and modify a curriculum. Under such conditions, adults' deep psychological need to be perceived by others as being capable of self-direction can be fully satisfied. Thus, adult educators are supposed to help learners make the transition from dependent to self-directed learning. Another key feature of this model is that AL's diversity, namely dissimilar motivation, interests, needs and learning styles may cause individualization of teaching and learning strategies [10, p. 66].

With the andragogical framework in mind, it seems plausible to focus on those approaches to teaching a FL to adults, which could reduce communication apprehension anxiety, fear of negative evaluation and test anxiety. The first main idea proposed in this field is introducing intensive learning techniques in a FL classroom, which are aimed at assimilating more study material in less time and with less effort.

Intensive or accelerated learning, devised by Bulgarian psychotherapist G. Lozanov, could be defined as a multisensory method of teaching, which implies creating a conducive educational atmosphere where adult students are able to absorb and commit to memory concepts by overcoming traditional barriers of learning, namely [11, p. 33]:

- the critical-logical barrier, which rejects everything that disregards logical explanation;
- the intuitive-affective barrier that rejects everything that does not create trust and a sense of security;
- the ethical barrier that contests everything that is incompatible with ethical principles of a learner.

To eliminate these barriers, Suggestopedia offers desuggestive-suggestive communicative psychotherapy, applied in combination with conventional modes of listening, reading, speaking, and writing to teach a FL.

G. Lozanov states that intensive learning could dramatically increase the effectiveness of FL acquisition, as it engages the conscious and subconscious mind and the left and right brain hemispheres through a structured, sequenced set of experiences and planned repetition. More importantly, this method is aimed at activating the whole brain by utilizing, for instance, music, physical and mental relaxation, color, and games [12, p. 13].

In addition, it is believed that Suggestopedia may activate many-sided reserved capacities of a learner; particularly, it can dramatically increase adult student's

memory. Being exposed to suggestopaedic instruction, learners could experience hypermnnesia (super memory), which significantly outweighs the power of ordinary memory [12, p. 13].

Complementary to abovementioned assumptions, intensive learning is grounded on the idea that learners could learn subliminally, absorbing visual or sound information from the surrounding environment. To provide implicit digestion of a learning material, it is highly recommended to employ such activities and tools as: positive suggestion and negative "de-suggestion" exercised by the teacher; soothing background music; new identities for learners; role-plays, games songs and elaborately furnished bright classrooms [13, p. 62].

The aforementioned theoretical premises may be effectively interwoven into Communicative and Cognitive Approach, developed by O.I. Vovk. This approach is targeted not only at fostering students' FL communication, but also at facilitating their cognitive performance. This methodological framework could be extremely efficacious against communication apprehension anxiety as it performs the arduous task of training AL for independent speech production. The model, enhanced within this approach, encompasses such stages as perception, initial reproduction, apperception, incubation, creative speech production, and independent speech production. The smooth transition of these stages could promote imbibing and assimilating the learning input and, as a result, boost AL's confidence in their aptitude for speech performance [18, p. 83].

To elaborate, it is worth discussing the usage of humour and games in a FL classroom as a tool against excessive anxiety. Jokes, for instance, when utilized appropriately and sensitively, may become an efficacious tool in the teacher's methodological arsenal, as it can create an optimal environment for learning and reduce stress. Supporting the idea of benefits of fun in the FL classroom, scholars single out a list of functions of humor. In particular, according to this list, jokes can [14, p. 2]: relieve stress and anxiety; promote psychological well-being; boost self-esteem; enhance interpersonal relationships; form group identity; increase memory performance; lighten the mood; maximize energy and vigour; eliminate anxiety; promote creative thinking and problem-solving; strengthen respiratory muscles [14, p. 3].

Assuming that, the teacher may involve a wide variety of jokes, comics, anecdotes, and amusing videos while teaching a FL to AL.

Further, to reinforce AL's speech production in a target language and maintain the alternation of tense and more relaxed mind

states, we may employ “gamification”. The term “game” in its broad sense can be defined as an activity, which includes such elements as: 1) a goal that is supposed to be reached; 2) the guidelines of how to accomplish this goal; 3) a feedback system, which presents details about progress towards the goal. What is more, games are voluntary. That given, we may assert that games in a FL classroom could perform three functions: lower an affective filter; stimulate the practice of the digested speech patterns and vocabulary in a more engaging and stress-free manner; increase self-esteem. Games may be associated with the “situations of success”, in which achieved goals, reinforcements and teacher’s encouragements contribute to students’ self-assurance [15, p. 29].

Additionally, it is worth analyzing how to overcome fear of negative evaluation and test anxiety among AL, which are considered to be the most frequently occurred manifestations of FLA. Taking into consideration the fact that adults tend to avoid the situations in which their self-concept is threatened, FL instructors are supposed to suggest another approach to assessing AL’s progress. A number of works in this area, among which is *Arlington Education and Employment Program*, have shown that this problem can be overcome by using project-based learning and assessment. Project learning may be defined as a collaborative approach to teaching and learning, which implies immersing learners into situations where they are to utilize a target language to achieve particular goals. This final project, aimed at estimating AL’s level of language proficiency has to be grounded on the digested learning input, incorporate speaking, listening, reading and writing, stimulate learners’ to authentically use a FL in variant communicative settings, include self-evaluation, peer evaluation and teacher assessment. Being multitask, this tool enables FL instructors to observe learning in three aspects [14, p. 6]:

1. The linguistic aspect: identifying language skills, which AL have acquired, namely their advancing in reading, writing, speaking and listening comprehension.

2. The cognitive aspect: analyzing progress in student goals, literacy practices and learning strategies, particularly planning, using appropriate resources and evaluating work and skills.

3. The affective aspect: determining modifications in adults’ perceptions and attitudes towards a learning process and their roles as learners. Specifically, this domain focuses on students’ motivation and confidence, which are manifested in their engagement in a FL classroom and ability to work independently, using a FL in new contexts.

However, in order to prepare students for group work and further assist them in evaluation, it is vitally important to involve AL into pre-project activities, which include communicative and collaborative tasks. For instance, information gap activities, learner to learner interviews and other semi-controlled exercises promote establishing trusting and friendly relationships between members of a group. Role-plays, simulations, problem solving discussion groups and field trips may stimulate the most spontaneous use of a target language. Besides, AL may share responsibilities with their instructor and participate in different forms of classroom activities such as arranging chairs or setting up necessary technical equipment. The involvement into these routine procedures could create a sense of belonging to the time and place where the classes occur, and provide prerequisites for informal communication via a FL. At this stage, students may choose a topic for their group work, engaging in various communication tasks, such as agreeing or disagreeing [14, p. 20].

After establishing a conducive learning environment, it is possible to proceed to the next stage – enhancing unified peer evaluation forms, which expose AL’s level of language proficiency and are relevant to the suggested activity. This task may resemble “brainstorming” and result in elaborating a list of criteria for analyzing other students’ speech performance. In this article, we propose evaluation and assessment samples for the project *Travelling* (the Intermediate level). Table 1 presents the evaluation form for the role play *At the Travel Agency* [ibid, p. 21].

Table 1

Name			
	Asked about a hotel	Yes	No
	Provided personal information	Yes	No
	Asked about flight	Yes	No
	Paid for a trip	Yes	No
	I understood my groupmate	All	
		Some	
	Asked about dates	Yes	No
	Asked for personal information	Yes	No
	Booked a hotel room	Yes	No
	Booked a return ticket	Yes	No
	I understood my groupmate	All	Some

Similarly, AL may estimate their own progress, answering the same questionnaire (Table 2).

Table 2

Name			
	Asked about a hotel	Yes	No
	Provided personal information	Yes	No
	Asked about flight	Yes	No
	Paid for a trip	Yes	No
	I understood my groupmate	All	
		Some	
	Asked about dates	Yes	No
	Asked for personal information	Yes	No
	Booked a hotel room	Yes	No
	Booked a return ticket	Yes	No
	I understood my groupmate	All	Some

Subsequently, a FL teacher may assess AL's oral or written performance, comparing it with a definite list of objectives and criteria, which were compiled to satisfy the project goals. To be accurate in outcome assessment, we may refer to *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, and create a form, which correlates both with general learners' abilities and aptitudes at the Intermediate level of FLA, and the language and non-language skills they have gained while assimilating the topic *Travelling* [16].

The visual representation of such a list is illustrated in Table 3.

Table 3

Project assessment					
Student names:					
Project: <i>Travelling</i>					
Language Criteria					
Make travel arrangements, applying English					
Employ a wide spectrum of digested linguistic units to solve various problems in the sphere of tourism					
Orient themselves in the new locality via reading maps, signs and decoding announcements					
Make polite requests and respond to them.					
Make a complaint in a written or oral form concerning travel services					
Non-language criteria					
Take some initiatives in group work					
Offer and accept corrections					

That given, assessment as a procedure may be deprived from "subjectivity" and "personal judgments", which could threat AL's self-concept, and be perceived by adults as an adequate response to their progress.

In the same way, it seems plausible to discuss test anxiety, which triggers a number of worries among AL. It is important to state that tests and quizzes may inevitably accompany a learning process; thus preparing students for this form of assessment may seriously change their attitude to such an activity. Assuming the fact, that fear of failure and criticism are main reasons for AL's poor test performance, it is crucial to provide them with a set of positive affirmations and mental setups, which visualize favourable test completion. Moreover, past positive experiences are to be constantly provided as examples of previous successes that could be duplicated even under new conditions. Test practices could also be helpful not only for improving AL's test-taking, but also for acquiring skills of self-control and time management [17].

This investigation has **originality** since it suggests an eclectic framework of guidelines for overcoming FLA among AL, which pro-

vides a deep insight into the nature of this emotional state and suggests possible methodological solutions to this issue.

Conclusions

To summarize, we may arrive at the conclusion that FLA among AL could be considered as an issue, which is mostly determined by their age-specific properties, and hence requires a complex approach to its solution. The present findings confirm that adult education, namely, teaching English as a FL to this age group, requires a complete shift to the andragogical paradigm, which develops equal, partnership relationships between an adult student and a FL instructor. Moreover, the results provide evidence for the effectiveness of the eclectic model of teaching a FL to AL. Specifically, the rational combination of Suggestopedia and the Communicative and Cognitive approach, accompanied with relaxation techniques, such as using games and humor, can be extremely productive in the struggle against FL anxiety. Furthermore, this research provides useful recommendations concerning assessment technologies, which are compatible with the suggested teaching methods and the general andragogical framework.

Further implications

In future, investigating FLA among AL, a great deal of emphasis may be placed on elaborating strategies of overcoming test anxiety and developing sets of tasks that may substitute traditional test forms.

References

1. American Psychological Association. Retrieved 08.04.2022, from <https://www.apa.org/topics/anxiety#:~:text=Anxiety%20is%20an%20emotion%20characterized,certain%20situations%20out%20of%20worry>.
2. Britannica, T. (2022). Editors of Encyclopedia. *Anxiety*. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved 09.04.2022, from <https://www.britannica.com/science/anxiety>.
3. Perrotta, G. (2019). Anxiety disorders: definitions, contexts, neural correlates and strategic Therapy. *Jacobs Journal of Neurology and Neuroscience*, 6(1): 042. 1–15.
4. Jensen, E. (1998). Teaching with the brain in mind. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. 186 p.
5. The Relationship Between Anxiety and Memory Loss. *Rivier University*. Retrieved 08.04.2022, from <https://www.rivier.edu/academics/blog-posts/the-relationship-between-anxiety-and-memory-loss/>.
6. Morrison, M.K. (2011). Using Humor to Maximize Learning. Hot Topic. Illinois Association for Supervision and Curriculum Development, 67: 2.
7. What are the five major types of anxiety disorders? *U.S. Department of Health & Human Services*. Retrieved 10.04.2022, from <https://www.hhs.gov/answers/mental-health-and-substance-abuse/what-are-the-five-major-types-of-anxiety-disorders/index.html>.
8. Horwitz, E., Tallon, M., Luo, H. (2010). Foreign Language Anxiety. Anxiety in Schools: The Causes, Consequences, and Solutions for Academic Anxieties. N.Y.: Peter Lang (PP. 95–115).
9. Kapur, S. (2015). Understanding the Characteristics of an Adult Learner. *Jamia Journal of Education*, 2(2): 111–121.
10. Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2015). The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult

- Education and Human Resource Development. UK: TJ International Ltd. 374 p.
11. Caskey, O.L. (1980). Suggestive-accelerative Learning and Teaching. *Instructional Design Library*, 36: 33.
 12. Lozanov, G. (2005). Suggestopaedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind. Vienna: International Center for Desuggestology. P. 13.
 13. Vovk, O. (2020). Accelerated Teaching A Foreign Language: A New Old Method. *Language: Codification. Competence. Communication: International Scientific Journal of Cherkasy State Technological University*, 1(2): 59–71.
 14. Moss, D. (1998). Project-based learning and assessment: A resource manual for teachers. Arlington, VA: The Arlington Education and Employment Program (REEP). 84 p.
 15. Sailer, M., Hense, J., Mandl, H., Klevers, M. (2013). Psychological Perspectives on Motivation through Gamification. *Interaction Design & Architectures*, 19: 28–37.
 16. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge (2001). U.K.: Press Syndicate of the University of Cambridge. 260 p.
 17. Downs, C. Managing Test Anxiety. UIC's Academic Center for Excellence. Retrieved 10.04.2022, from <https://www.brown.edu/campus-life/support/counseling-and-psychological-services/managing-test-anxiety>.
 18. Krashen, S.D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. N.Y.: Oxford; Pergamon. (PP. 10–32).
 19. Smilkstein, R. (2003). We're Born to Learn: Using the Brain's Natural Learning Process to Create Today's Curriculum. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 272 p.
 20. Vovk, O.I. (2017). Foreign Language Acquisition: a Communicative and Cognitive Paradigm. *Science and education*, 6: 81–85. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2017_6_15.

БРОВАРСЬКА Ілона Анатоліївна

викладачка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

ПРИЧИНИ, НАСЛІДКИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДОРОСЛИХ ОПАНОВУВАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Summary. Стаття має на меті з'ясувати сутність тривожності у дорослих суб'єктів пізнання, окреслюючи основні зміни в їхній навчальній поведінці під час оволодіння англійською мовою. Встановлено, що тривожність, як потужний емоційний стан, може бути спровокована загрозою самооцінці дорослого та серйозно перешкоджати його розумовій діяльності. З огляду на це, представлено дослідження доводить, що схильність дорослих до такого емоційного стану пояснюється низкою певних причин, які впливають із вікових змін, що зазнають дорослі опановувачі англійської мови. Отримані результати свідчать про те, що багатий життєвий досвід і різний рівень освітньої підготовки дорослих неминує відбиваються на їхньому ставленні до процесу навчання та зумовлюють перехід від педагогічної моделі викладання навчального матеріалу до андрагогічної, орієнтованої на студента. Вважається, що таке зміщення стане першим кроком до подолання тривожності, який може бути посилений шляхом запровадження знач-

них змін у загальній методологічній парадигмі. У статті виявлено, що для подолання психологічних бар'єрів, які заважають дорослим учням успішно опанувати іноземну мову, можна залучити технології інтенсивного навчання. Крім того, доречним може бути застосування комунікативно-когнітивного підходу, оскільки його основна мета полягає в тому, щоб підготувати дорослих до самостійного продукування іншомовного мовлення. До того ж, у статті проаналізовано інноваційні підходи до оцінювання прогресу у набутті комунікативної компетенції дорослими. Зокрема, пропонується проектний підхід до навчання та оцінювання як альтернатива традиційним стратегіям визначення досягнень дорослого учня.

Ключові слова: дорослі учні; мовна тривожність; андрагогіка; афективний фільтр; проектне навчання та оцінювання

Одержано редакцією 12.05.2022
Прийнято до публікації 28.05.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-91-101
ORCID 0000-0002-6574-1673

VOVK Olena

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of English Philology
and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy,
e-mail: vavovk66@gmail.com

ORCID 0000-0001-5845-1953

PASHIS Larysa

PhD in Philology, Associate Professor, Head of the Department of English Philology and Methods of Teaching the English Language,
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
e-mail: larysa_pashis@yahoo.com

UDC 378.091.33:81'36'38-027.63(045)

TEACHING STYLISTIC GRAMMAR AS A METHODOLOGICAL ISSUE

Introduction. This study explores the issue of stylistic grammar and the methodology of teaching it to University students – teacher-trainees.

The purpose of this article is to analyze registers and styles of foreign language communication, specify their discriminative features, and devise a relevant methodology incorporating the stages of

instruction and a corresponding system of stylistically oriented activities.

Results. In the article, fostering learners' stylistic competence is identified as a target of learning stylistic grammar. Respectively, stylistic competence is defined as students' ability to produce a spoken or written output relevant to a communica-

tive setting when exposed to real life interaction. This definition implies that in a University language course students are thought to acquire proper grammatical and stylistic awareness. The premise is advanced that to achieve a set target University teacher-trainees should learn how to switch and shift registers and mix styles of communication. Accordingly, linguistic variations are viewed as contextually dependent: this means that they are determined by the conditions within which a communicative interaction takes place.

The emphasis is placed on the idea that stylistic variations might be introduced yet at the initial stage of foreign language acquisition so that students are able to create stylistic fields, broaden or narrow them in accordance with connotative meanings of linguistic units, and synonymously vary them, following formal or informal conventions of spoken and written communication.

The opinions of leading scholars are furnished regarding the need to acquire stylistic grammar, which is considered to be the highest level of foreign language proficiency. The idea is highlighted that developing stylistic competence is a gradual process, during which students must progress through definite stages of linguistic and communicative literacy and levels of grammar.

With this in mind, a corresponding methodology is designed, which incorporates a system of stylistically oriented activities. They embrace non-communicative receptive, quasi-communicative receptive-reproductive and communicative productive exercises to be employed in the English classroom. The exercises are illustrated with relevant English examples. It is maintained that the employment of the proposed system of activities begins in the junior years and continues through the University course in order to obtain expected learning outcomes.

Conclusion. Learners of English need to be sensitive to styles and social role registers so they could detect them and use them appropriately. To this end, University teacher-trainees are supposed to acquire stylistic competence, which will ensure not only their stylistic awareness but also booster their ability to produce stylistically and grammatically accurate utterances in accordance with a communicative context. Furthermore, it is important for teacher-trainees to be able to teach stylistic grammar to pupils in their future pedagogical career.

Keywords: stylistic grammar; foreign language stylistic competence; registers and styles of communication; register and style switches; mixture and variation of registers and styles; stylistic fields; synonymous linguistic variation; stages of learning; system of stylistically oriented activities.

Introduction. This paper deals with the issue of advancing foreign language (FL) stylistic competence of University students – teacher-trainees. In particular, the study focuses on the factors, which promote and maintain students' ability to come up with appropriate communicative outputs congruous to communicative settings and conventions. This issue is relevant, but insufficiently studied in terms of grammatical constituents,

as in the methodological literature they are either deficient in support or examined only in relation to lexis (vocabulary). Moreover (though it seems quite reasonable), teachers introduce these issues primarily to undergraduates, though junior students are also supposed to possess stylistic awareness. At the same time, grammatical appropriateness, norms and usage, relevance to a communication setting and an ability to make a pragmatic effect on the interlocutor largely depend on the level of stylistic competence of FL learners.

The evidence seems to be strong that currently there are fewer studies of grammatical as opposed to lexical variation in the English language, in order to highlight relative distributions of grammatical forms and the social and linguistic factors, which affect them. According to D. Britain, this is due to the fact that larger corpora are needed to analyze grammatical phenomena because of their less frequent occurrence in spoken language than the segmental lexical features that tend to dominate in the methodological literature. The data indicate that research on the social embedding of grammatical variation is even less well advanced [1, p. 76].

The purpose of this article is to identify and analyze registers and styles of FL communication, instantiate their lexical and grammatical features, and propose a corresponding methodology, which embraces the stages of learning and an applicable system of stylistically oriented activities beneficial for promoting students' stylistic competence.

Formulation of the problem. Commonly, communication outputs of junior students – teacher-trainees – are distinguished as stylistically neutral, which is determined by the application of one of the basic principles of foreign language acquisition (FLA) – the principle of approximation. That is why the spoken output of undergraduates significantly differs from the similar output of native speakers in many respects, including stylistic inadequacy in terms of registers. Therefore, the correctness and culture of speech should be one of the main foci of teachers from the very start of a University FL course. The compliance with this requirement would eliminate the issue of retraining and consequently increase the effectiveness of FLA, especially in the cultural aspect of communication.

Analysis of the literature on the theme. Interestingly, the term *register* was first introduced by linguist T.B. Reid [2, p. 45] yet in 1956. In the 1960s, it was brought into utilization by a group of scholars aiming to differentiate between variations in language according to the *user* (as dependent upon one's

social background, education, location, gender and age) and variations in language according to the use “in the sense that each speaker has a range of varieties and choices between them at different times” [3, p. 62]. In their research, the emphasis was placed on the way language might be used in definite settings or spheres, like scholarly fields, news report, entertainment grounds and others.

M.A.K. Halliday, being one of the first linguists to address the concept of ‘register’ in the 1960s and 1970s, interprets this notion as “a semantic concept”, which “can be defined as a configuration of meanings that are typically associated with a particular situational configuration of field, mode, and tenor” [4, p. 38f.]. The linguistic features (specific lexico-grammatical and phonological expressions) and the particular values of the three dimensions of field, mode and tenor determine the functional variety of a language. These three parameters can be used to specify the context of a situation in which language is used [5].

Considerably, the use of a certain register is the product of choices concerning the topic of a communicative interaction (*field*), the social distance between the interlocutors to the spoken or written exchange (*tenor*), and the employed means of communication – spoken or written. It largely depends on one’s perspective. Conventionally, language variation according to the use is called ‘register’, whereas language variation according to the user is called ‘dialect’: dialects imply the same thing using different lexico-grammatical structures (*mode*) [6, p. 111].

Halliday distinguishes closed and open registers. *Closed (or restricted) registers* have a number of possible meanings that are “fixed and finite and may be quite small” (they are ‘the language of the air’ or ‘the languages of games’). In *open registers*, “the range of the discourse is much less constrained” (letters and instructions) [4, p. 39].

Similar to Halliday’s concept of register, D. Hymes developed the ‘Model of interaction of language and social setting’ or the ‘Speaking model’ to categorize speech situations and consequently, the register employed in them. By dint of eight constituents, speakers may characterize the context of an interaction, and thus, make appropriate use of language. Specifically, Hymes’ variables of discourse are: setting, participants, ends, form and content of text, key, interactional norms, medium, and genre [7, p. 244].

Extending the abovementioned, R. Quirk et. al. present a ‘five-term distinction’ to categorize linguistic varieties and narrow down

the range of registers from very formal – formal – neutral – informal to very informal [8, p. 25].

Expounding on the concept of *register*, D. Biber designates it as ‘situationally defined varieties’ [9, p. 1] and concentrates primarily on the grammatical characteristics of different types of text. He considers four major registers: conversation, fiction, newspaper language, and academic prose. Furthermore, Biber examines lexico-grammatical structures of text samples from each register and concentrates on the actual use of these features in different varieties of English [10, p. 8]. In this way, Biber can describe a specific register according to its linguistic features, and it is possible to distinguish the major registers from each other, with more or less distinct idiosyncrasies.

In his turn, P. Trudgill utilizes the term *register* in the sense of a variety of language determined by topic, subject matter or activity, such as the register of mathematics, the register of medicine etc. In English, this is almost entirely a matter of lexis, although some registers, notably the register of law, are known to have special syntactic characteristics. It is also clear that the education system is supposed to have as one of its tasks to transmit particular registers to students – for example, academic, technical or scientific registers; and certainly, it is a necessary part of the instruction for students to acquire the corresponding registers [11, p. 118].

Although there seems to be a close relationship between style and register these concepts are considered to be fundamentally different. Specifically, Trudgill characterizes *style* as varieties of language viewed in relation to formality, which can be ranged on a continuum from very formal to very informal [12, p. 35]. Moreover, the choice of style usually reflects the formality of a social situation in which they are employed – which is not to say, however, that speakers are ‘sociolinguistic automata’, who respond blindly to the particular degree of formality of a social setting. On the contrary, speakers are able to influence and change the degree of formality of a social situation by manipulation of stylistic choice [13, p. 91].

Essentially, the term *style* refers to a language variety that is split up into formal and informal styles based on the opposition a speech vs. speaking situation. Individuals can speak very formally or very informally; their choice of the styles is governed by circumstances. Besides, interlocutors can employ *style shifting*, which is defined as variation within the speech of a single speaker whereby speakers may shift in their

use of grammatical, phonological, and lexical variants in response to social conditions [14, p. 244].

There is also a view (which sounds rather debatable and not shared by everyone) that style relates more to written texts, and refers to *how* the text is written to suit a specific purpose (for example, to comment on or explain something, persuade someone, describe a situation, suggest a solution to a problem etc.). Respectively, such writing styles are persuasive (to convince the reader of something), narrative (to tell a story), expository (to explain or expose a topic), and descriptive (to create an image in the reader's mind) [15].

Furthermore, speaking about *style* it deems plausible to mention styles of communication – different ways in which individuals approach the process of communication. In particular, psychologist J. Bourne distinguishes such types of communication styles [16, p. 312]: submissive (focused on pleasing other people and avoiding conflicts); aggressive (presuming winning at all costs, which may often happen at the expense of others); passive-aggressive (involves people appearing passive on the surface, while they are actually indirectly expressing their anger); manipulative (implies shrewd behavior a person takes on in order to achieve the desired outcomes); assertive (emerges from self-esteem and represents the healthiest and most effective style of communication one can adopt). For individuals, these styles of communication may be dominant, or may be used in specific situations and with specific people. Definitely, employing the aforementioned styles, individuals will utilize specific grammatical and lexical means.

In the similar vein, M. Murphy at al. differentiate four basic styles of communication [17]: analytical (focused on data), intuitive (seeing 'the big picture'), functional (concentrated on processes), and personal (driven by emotions). Substantially, these styles of communication assume how individuals prefer to communicate information and hence, what lexico-grammatical units they use in various settings.

To bridge the gap between styles and registers we may hypothesize that by tacit conventions of communication they are in close correlation and are dependent to a great extent on a scope of knowledge and level of FL proficiency of interlocutors.

From a FL teacher's perspective, the most functional classification of registers is the one suggested by American linguist M. Joos [18, p. 46]: frozen – formal – consultative – casual – intimate. Since they are most relevant for University students, further they will be specified in a cursory way.

Frozen register represents very formalized speech that is mostly produced via recitation rather than spontaneous speech production. This is primarily ritualistic speech, that is why it is also called the 'static register' because each time exactly the same utterances are spoken. They embrace reciting a pledge, a prayer, or wedding vows. Typically, the audience knows what the speaker will say because utterances of the frozen register are learned verbatim and do not change over time.

Formal register constitutes precise speech, which is frequently professional, official, or impersonal in nature. In English, many components of the formal register involve the use of standard grammar. A speaker employing the formal register uses complete sentences, accurate grammar, standard vocabulary, and the exact pronunciation of words. The topics discussed within the formal register are usually official matters, such as a professional meeting, graduation ceremony, or academic lecture.

Consultative register illustrates speech that involves the participation of all parties. A speaker employs the consultative register to discuss a topic, and the listener(s) is expected to contribute feedback. The speaker and listener(s) are both members of the audience. In English, this register can imply both standard and nonstandard grammatical forms, the use of which is heavily reliant on a social context. This type of discourse may commonly occur between a doctor and a patient, a student and a teacher, or a boss and an employee etc.

Casual register represents speech that is informal or imprecise. This type of register allows nonstandard grammatical forms, incomplete sentences, or regional phrasing. The casual register is often used between people who are already acquainted with one another and relies on a relaxed social context. The topics of discussion for this register are informal but not too personal.

Intimate register describes personal topics used between close acquaintances, such as family members, close friends, or romantic partners, and can employ standard or nonstandard grammatical forms. The intimate register is used to discuss topics that the speaker does not wish to be public knowledge, such as personal stories, problems at work or school, or secrets.

Certainly, the above mentioned five types of register are not conclusive, but they aim to describe the most typical types of language variations used by English speakers. Besides, Joos also defines four differentiating factors that influence the use of a language register. These factors comprise audience (speakers–

listeners), topic (the subject matter being discussed), purpose (intentions of the speaker), location (the place of communication). They relate to the modification of a language register because they each indicate to speakers and listeners what is appropriate and influence acceptable uses of speech [18, p. 55].

It is worth mentioning at this stage that formality in English is not necessarily confined only to lexis, however, grammatical constructions vary as between informal and formal English – it is often claimed, for instance, that “the passive voice is more frequent in formal than in informal styles” [12, p. 67].

On balance, register and style though often used interchangeably are not similar in their meanings. Register conveys the type of language the writer or speaker chooses to employ, that is it refers to the ways individuals use language grounded on *who* they are conversing with, under what circumstances, and in what settings. Register is often mentioned in relation to the level of formality, whereas style implies *how* a text is adjusted to suit a particular context. Both are associated with a specific situation, but whilst register refers to the particular vocabulary chosen, style also includes grammatical variation. Grammar use can signify how far formal or informal a narrative is. For example, a formal narrative will use standardized grammar, avoid contractions, and follow standard layout guidelines. An informal narrative is less constrained to standardized grammar and spelling, and may use contractions and abbreviations. Admittedly, English instructors adhere to five basic types of register – frozen, formal, consultative, casual, and intimate. The register of a text can be identified by the spelling, grammar, and vocabulary choices.

Irrespective of the controversies in interpretations of register and style, their appropriate manifestation is dependent upon the level of stylistic competence of students. Hence, enhancing stylistic competence requires a relevant methodology compatible with the educational goals and expected learning outcomes. That is why it is worthwhile at this stage to consider the stages of FLA with regard to stylistic grammar and a pertinent system of activities.

Results. Unfortunately, currently the number of English text- or workbooks for junior students with a special focus on registers or communication styles is quite limited. They do not include stylistically marked texts, which students receive as samples for communication. Withal, such books contain an insufficient set of exercises aimed at sty-

listic differentiation of language material. One of them is illustrated beneath [19, p. 322]: *Synonyms within the following pairs differ in style. Point out which of them are bookish, colloquial or neutral: picture – house – cinema; to get on in years – to age; to endeavour – to try; to sing (perform) – to render; desolate – sad; to clap – to applaud.* Such exercises occur in the textbooks sporadically. They are valuable from a linguistic perspective but they definitely do not conduce to effective communication. In most cases, exercises of this type are mainly targeted at differentiating the studied vocabulary, whereas grammatically oriented exercises remain disregarded.

There are different approaches to the question at what stage of study students should start dealing with stylistic differentiation of communicative inputs. This is where the disagreements and controversies begin. In particular, some researchers (for instance, Ye.I. Passov [20, p. 41]) advise not to rush to learn registers. Therefore, it takes a quite a time (namely, two years) to assimilate stylistically undifferentiated or neutral information. This view has a clear theoretical basis. Before imbibing stylistically congruent information, it is necessary that oral communicative skills and abilities should be fully developed in terms of fluency, grammatical accuracy, lexical appropriateness, syntactic correctness etc. Only after reaching the appropriate level of communication skills and abilities, it is possible to set the task to students to employ language tools adequate to different communication settings. Thus, the phasing here is seen in the gradual transition from learning to speak correctly in terms of FL standards and norms to the correctness and accuracy in terms of adequate usage of registers.

Other methodologists [21, p. 59] justify FLA based on neutral lexis and grammar by the need to master the ‘neutral’ literary language (standards and norms) arguing that junior students acquire FL basics, and the focus on language ‘neutrality’ does not direct students’ attention to the context of communication and choice of language means. This idea is arguable, since literary standards significantly differ in their spoken manifestations (for example, professional and routine communication). In order to avoid such artificial detachment from ‘live’ communication, the concept of basic language should take into account the factor of real functional and stylistic differentiation. Consequently, knowledge of the literary norm involves mastering not only the neutral language stratum, but also registers and functional styles of communication.

To elaborate, functional styles should be the starting point for teaching a FL to non-native speakers, as it is possible to assimilate linguistic means of the target FL for different purposes only by being familiarized with linguistic features of different registers and styles of communication. That is why it is expedient to focus on stylistic differentiation of communication at the initial stage of a University language course, which will be conducive to enhancing students' stylistic competence – the ability to construct utterances adequate to a specific setting when exposed to real life communication [22, p. 91; 21, p. 60]. It must therefore be recognized that such an ability implies a certain stylistic proficiency not only with regard to FL lexis but also to grammar.

As an illustration of this premise, W. Labov introduces the progressive model of language development, which inter alia involves an individual's awareness of speech differentiation and control over speech. This model incorporates six stages [23, p. 81]: 1) basic grammar, 2) the vernacular, 3) social perception, 4) the consistent standard; 5) stylistic variation, 6) the acquisition of the full range. In accordance with the model, children are monostylistic speakers until late adolescence. In this view, they are monostylistic in the dialect used in their family environment until the age of five, when they become monostylistic in the preferred dialect of their peer group. It is only after having understood the social value ascribed to linguistic variants that they become able to vary their use of dialect and standard forms according to the degree of formality of the situation. Moreover, the model implies the gradual transition from non-standard to standard language, the change from informal to formal style, and emphasizes the need to master the stylistic variability of communication.

To extend the abovementioned, educators distinguish between five levels of grammar that an individual acquires in their language development [24]: a) the organization of words; b) studying the rules of organization and use of words; c) judgments based on the use and organization of words; d) school grammar; e) stylistic grammar. So, mastering stylistic features of speech is also mandatory here. Amenably to P. Hartwell, most teachers take into account only one of the five above levels of grammar, paying attention to the grammatically correct statement following 'rules of the language being studied'. Instead, one should also take into account both the stylistic adequacy of speech and its stylistic differentiation and variability [25]. Therefore, stylistic grammar acquires increasing im-

portance in language development, especially for University students.

Some experts [26, p. 443] pinpoint the idea of the established 'variation theory', which describes different variations in language and its use. This theory is based on the postulate, according to which, the real verbal behavior of a person is determined not only by their linguistic competence, but also by their knowledge of socially determined connotations, or additional meanings accompanying the main meaning of a word. The indications are therefore that inasmuch as people master language in different social conditions they eventually acquire 'different grammars of this language', so it is requisite to describe these differences via special 'extension rules', which allow for the information about both linguistic units themselves and about their connotations: cf.: *It's chow time./ I am hungry./ I am starving./ I am as hungry as a hunter./ I feel like eating./ Isn't it time we eat something?/ I guess we might have a bite etc.* [27, p.100].

It is noteworthy that there are two approaches to teaching stylistic grammar: romantic and classical [25]. The romantic approach, which is predominately based on the philosophical theory of language, rather than linguistic, is aimed at implementing declarative knowledge of an individual. This approach is successfully used by teachers, but causes difficulties for students because it does not involve teaching stylistic differentiation of spoken and written speech. The classical approach, which offers prescriptive rules concerning the choice of style / register of speech, is aimed at implementing the procedural knowledge of an individual. It is clear therefore that the main emphasis in the FL classroom should be placed on the classical approach since it has an indubitable practical value.

In addition to the aforementioned, P. Hartwell posits that teaching stylistic grammar involves advancing the skills of two levels [25]: rhetorical and metalinguistic. The former provide communication in a variety of settings. The latter ensure active manipulation of language to achieve a stylistic effect on the interlocutor. At this, more attention is paid to the external form of lexical and grammatical units. Accordingly, when acquiring FL grammar, students should equally develop both rhetorical and metalinguistic skills, which will conduce to a high level of their stylistic competence.

The pragmatic effect of communication plays a pivotal role in affecting the speaker's goal while constructing a narrative. This effect occurs within such parameters as expressiveness (eloquence), correctness (se-

mantic and grammatical), and stylistic colorings of speech (considering speakers' social status, settings, age etc.). The stylistic 'design' of the narrative contributes to the effect it exerts on the interlocutor, and this influential force can be regarded as one of the sides of the pragmatic aspect of speech, which is based on the selection of special linguistic means [28, p. 137].

Given the evidence, it may be inferred that FL instructors are supposed to familiarize students with stylistic differentiation of spoken and written speech starting from the junior years of study in the University. Grad-

Example 1

Identify who the reporter addresses in the picture gallery.

Do the matching work:

- | | |
|---|------------------|
| 1. Do you like it? | a) a worker |
| 2. Like it? | b) a gentleman |
| 3. May I ask you if you like it? | c) two teenagers |
| 4. Excuse me, please. Would you mind if I ask you whether you like the picture? | d) an old lady |

Example 2

Arrange the following answers from the most informal to the most formal.

- | | |
|------------------------------|----------------------|
| How are you? | Who's calling? |
| 1. I'm very well, thank you. | 1. My name is White. |
| 2. Oh, not so bad, you know. | 2. This is White. |
| 3. Fine, thanks. | 3. White here. |
| 4. Oh, surviving. | 4. White speaking. |

The next activity, which is a modification of the exercise [29, p. 111] instantiates a more complicated task completing which students are supposed not only identify and differentiate speech registers but also do the matching work and make stylistic grading of requests according to the level of their formality.

Example 3

Read the text and do the assignments at the end of it:

Polite Requests

Max Millward used to be a popular comedian on British radio. He's nearly 70 now, but he still performs in clubs in the Midlands and North of England. He's on stage now at the All-Star Variety Club in Wigan.

Well, good evening, ladies and gentlemen ... and others! It's nice to be back in Wigan again. Well, I have to say that, I say it every night. I said it last night. The only trouble was that I was in Birmingham. I thought the audience looked confused! Actually, I remember Wigan very well indeed. Really! You know, the first time I came here was in the 1930s. I was very young and very shy ... thank you, mother. No, you can't believe that, can you? Well, it's true. Anyway, the first Saturday night I was in Wigan, I decided to go to the local dance-hall. Do you remember the old "Majestic Ballroom" in Wythenshawe Street? There's a multi-storey car park there now. It was a lovely place ... always full of beautiful girls (the ballroom, not the car park). Of course, most of them are grandmothers now! Oh, you were there too, were you, love? I was much too shy to ask anyone for a dance. So I sat down at a

usually students are to be inured first in recognizing and differentiating stylistic variations of speech units, later – reproducing and stylistically modifying them, and in senior years – producing communication outputs of different registers and styles.

The following part of this study will illustrate the stylistically oriented activities targeted at promoting FL stylistic competence of University students – teacher-trainees.

The development of stylistic competence begins, foremost, with receptive non-communicative exercises aiming at differentiation of registers and styles. For instance:

table, and I thought I would watch for a while. You know, see how the other lads did it. At the next table there was a lovely girl in a blue dress. She had arrived with a friend, but her friend was dancing with someone. So, this first bloke came over to her, he was very posh, wearing a dinner-jacket and a bow tie! Well, he walked up to her and said, 'Excuse me, may I have the pleasure of the next dance?' She looked up at him (she had lovely blue eyes) and said, 'Eh? What did you say?' So, he said, 'I wonder if you would be so kind enough to dance with me ... er ... if you don't mind.' 'Eee ... no, thank you very much,' she replied.

A few minutes later, this other chap arrived. He had a blue suit, a nice tie, and a little moustache. He gave her this big smile, and said, 'Would you be so kind as to have the next dance with me?' 'Pardon?' she said. I thought to myself 'She is a bit deaf ... or maybe she hasn't washed her ears recently'. 'Would you mind having the next dance with me?' he said, a bit nervously this time. 'Eee, no thanks, love. I'm finishing my lemonade,' she replied. 'Blimey! I thought. This looks a bit difficult.'

Then the third fellow came over. He was very good-looking, you know, white teeth, black hair! 'May I ask you something?' he said, ever so politely. 'If you like,' she answered. 'Can I ... I mean ... could I ... no, might I have the next dance with you?' 'Oooh, sorry,' she said. 'My feet are aching. I've been standing up all day at the shop'.

By now I was terrified. I mean, she had said 'no' to all of them! Then this fourth character thought he would try. 'Would you like to dance?' he said. 'What?' she replied. She was a lovely girl, but I didn't think much of her voice. 'Do you want to dance?' he said. She looked straight at him. 'No',

she said. That's all. 'No.' Well, I decided to go home. I was wearing an old jacket and trousers, and nobody would say that I was good-looking! Just as I was walking past her table, she smiled. 'Er ... dance?' I said. 'Thank you very much,' she replied. And that was that! It's our fortieth wedding

1. Would you mind having the next dance with me?
2. Can I ... I mean ... could I ...no, might I have the next dance with you?
3. Would you like to dance?
4. I wonder if you would be so kind enough to dance with me ... er ... if you don't mind.
5. Do you want to dance?
6. Would you be so kind as to have the next dance with me?
7. Er ... dance?
8. Excuse me, may I have the pleasure of the next dance?

3. Answer the questions:

- 1) Why did the girl prefer Mr. Millward to all the other guys, who had asked her to dance? Reason your answer.
- 2) Do you think that she turned them down because they were too polite?
- 3) Could you classify the guys, who asked the girl to dance, by their education and social status?
- 4) Do you think these factors tell on a person's manner of speech?

The illustrated examples of activities do not have an ostensible communicative focus, as their purpose is not producing an adequate stylistically coloured communicative output, but differentiating styles or registers, which does not make these cases less important. At the initial stage of learning a FL, stylistic grammar is mainly introductory.

The next stage of advancing stylistic competence of students is the transition to quasi-communicative receptive-reproductive exercises, completing which students first perceive and then reproduce fully, partially or with changes the perceived communication input.

Example 4

Ask your neighbours in the dorm: to turn down the radio; to keep their voices down; to have their parties somewhere else; to stop slamming doors; to keep quiet. Use various styles to reach your goal.

Model:

- St. 1: Would you, please, keep quiet!
St. 2: Please, keep quiet!
St. 3: Quiet!

Example 5

Make the following orders of your rude roommate less imperative.

Model:

- St. 1: Close the window!
St. 2: Would you be so kind as to close the window?

1. Open the door! 2. Put the luggage up! 3. Pass the pepper! 4. Get one of the tins on the top! 5. Lend some cash! 6. Give a book! 7. Call in the evening! 8. Fetch a dictionary!

The illustrated quasi-communicative receptive-reproductive activities involve not only the identification and differentiation of

anniversary next week.

The assignments to be completed:

1. Match the phrases of the requests to dance with the people who expressed them.
2. Grade the requests to dance according to the level of their formality (from casual to formal).
 - A. The fellow who was wearing an old jacket and trousers, and nobody could say that he was good-looking.
 - B. A fellow in a blue suit, a nice tie, and with a little moustache.
 - C. A posh guy, wearing a dinner-jacket and a bow tie.
 - D. The unknown character.
 - E. A very good-looking guy with white teeth and black hair.

communication registers, but also the stylistic transformation of definite speech patterns, which complicates the purpose of learning whilst developing stylistic competence.

The transition to communicative exercises should be moderate. To this end, the FL instructor is to create communication settings, the conditions of which determine the correlation of the realization of speech intention with a definite stylistic feature, that is in a particular situation, the speaker's choice of certain grammatical forms is stylistically marked.

Example 6

You have made some appointments, which you can't keep. Break the appointments, observing the appropriate registers. Speak as: a) a student to a teacher; b) a patient to a dentist; c) a clerk to the boss; d) a fellow to a girlfriend.

Further, we will illustrate the activity that takes into account the situational context and the dependence of the chosen register on the status or social roles of interlocutors.

Example 7

Account for your missing the class to the monitor of the group, the Dean and your intimate friend. Consider the register you will employ. Use the appropriate grammar.

Students are expected to express themselves within a definite context, varying registers and using appropriate lexical and grammatical means. Their speech will be changing from an intimate register when conversing to a friend, to casual when talking to the monitor, and to formal when talking to the dean.

As can be seen from the examples given above, the suggested activities are aimed at observing stylistic adequacy of communication taking into account the social status and age of the recipients. This implies primarily the alternation of formal and informal registers and communication styles.

The evidence seems to be strong that learning formal and informal speech is important in enhancing stylistic competence of

University students. It stands to reason to begin with a synonymous variation of verbs to express a certain idea and gradually move to mixing different registers. Starting from junior years, students are confronted with samples of both formal and informal registers and styles. Systematically, they come to understand that native speakers' speech is affected by their social status, cultural conventions, conditions of communication and so on. In order to avoid 'stylistic salad' in speech, at the initial stage students should be taught to clearly distinguish between formal and informal registers and styles of communication, and adequately correlate them with corresponding communicative settings.

In this regard, the idea of J. Hill about changes in registers of communication and their mixing in the process of learning FL communication seems opportune [30, p. 98–99]. The point is that each speaker possesses a number of registers, which allows them to 'switch' from one register to another according to a communication setting, the speaker's social role, addressee, topic of conversation, presence / absence of social control and self-control and so on. For instance, a doctor uses a casual register speaking to his family and friends, and a consultative register communicating with patients, a formal register and medical jargon conversing with the staff. Changing registers according to the context is called *situational switching* [31, p. 128].

Native speakers switch registers subconsciously, but non-native speakers should be purposefully trained in such switching. Therefore, in the process of FLA there should be a sufficient number of activities aimed at mixing and varying communication registers in order to avoid stylistic inadequacy. The FL instructor has to familiarize students with non-specific language units, teach them to navigate the situation, create stylistic fields according to the situation, be able to 'switch' to a new modality, using appropriate grammatical structures and varying pertinent lexical means.

To implement this idea, students are to be taught to synonymously vary verbs according to a communicative setting. A language register may be considered a type of linguistic variation. Linguistic variation describes the complex ways speakers modify their language use according to social cues, communication context, and personal expression. Language register, therefore, can be defined as a type of linguistic variation that indicates a level of formality and speaker-audience relationship. For instance, English learners are supposed to be aware that phrasal verbs are widely

used in informal communication, for example, *to brood over*, *to spit out*, *to sound out* etc. In formal communication, in written speech, on the contrary, it is more appropriate to avoid phrasal verbs and use more formal verbs that can convey the same idea, for example, instead of *to say* it is more better to use *to remark*, *to explain*, *to mention*, *to advise*, *to recommend*, *to admit*, *to promise*, *to inform*, *to clarify*, *to report*, *to indicate*, etc., instead of *to ask* – *to wonder*, *to request*, *to inquire*, *to question*, etc., instead of *to answer* – *to reply*, *to respond*, *to retort*, etc. [22, p. 98]. The activities that follow illustrate the mentioned above requirement.

Example 8

Identify the register and three extra reporting verbs, which do not match this register. Classify the verbs according to their connotations: to wonder, to ask, to request, to retort, to reply, to fathom, to claim, to enunciate, to say, to yell, to add, to utter, to pronounce, to report, to articulate, to declaim, to reckon, to remark, to suggest, to affirm, to advise, to answer.

Example 9

Categorize the following verbs according to the registers "formal – informal – casual": to ask, to go on, to continue, to offer, to communicate, to guess, to mention, to say, to tell, to assert, to present, to crave, to deny, to proclaim, to hint, to refuse, to determine, to explain, to agree, to support, to affirm, to inform, to prohibit, to clarify, to admit, to argue, to suspect, to confess, to question, to pray, to sigh, to oar, to weep, to wonder, to wail, to state, to greet, to enumerate, to turn down.

The instantiated examples of exercises are non-communicative, they are targeted at developing the skill to stylistically differentiate input.

To summarize, the methodology of advancing stylistic competence to University students – teacher-trainees encompasses a system of activities comprising receptive non-communicative, receptive-reproductive quasi-communicative and productive communicative activities targeted at different outcomes. Acquiring the sought-for competence is a gradual process lasting through the whole language course.

Conclusion. The language register describes the way a person speaks in relation to their audience. A speaker modifies their language register to signal levels of formality according to the relationship to their audience and the intended purpose of speech. A speaker might modify their speech to fit a formal language register by using more complex vocabulary and grammatical structures, and by omitting any slang or informal speech.

One of the important educational tasks of a University language course is to familiarize students with registers and styles of commu-

nication. This is a gradual and time-consuming process, which requires students' progressing through different grammatical levels. Students are supposed to be consistently and systematically taught the elements of stylistic differentiation and linguistic variation, which will significantly conduce to their stylistic competence. Moreover, they are to be aware how to create stylistic fields and be able to switch registers in accordance with the conditions and conventions of communication. Issues of both register and style are particularly important for learners of English – teacher trainees, as they are expected to know how to teach such issues to their future pupils.

Further implications. This study though far from being conclusive yet offers several insights into an issue of how stylistic grammar can be acquired by University students. Simultaneously, in the light of this discussion the study entails a question whether registers and styles of communication overlap as well as how close their correlation may be, which outlines a perspective for further research in this respect.

References

1. Britain, D. (2007). Grammatical variation in England. In D. Britain (ed.) *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 75–104.
2. Reid, T.B. (1956) Linguistics, Structuralism, Philology. *Archivum Linguisticum*, 8. P. 45–56.
3. Halliday, Michael A.K. (2004). The linguistic sciences and language teaching. London: Longman. 322 p.
4. Halliday, Michael A.K. and Ruqaiya Hasan (1990). Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press. 126 p.
5. Register (discourse). Retrieved from [http://www.glottopedia.org/index.php/Register_\(discourse\)](http://www.glottopedia.org/index.php/Register_(discourse))
6. Halliday, Michael A.K., Ruqaiya H. (1994). Cohesion in English. London: Longman. 392 p.
7. Hymes, D. (1979) Soziolinguistik: zur Ethnographie der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 278 S.
8. Quirk, R., Greenbaum, S., Geoffrey L. (1989). A comprehensive grammar of the English language. London: Longman. 898 p.
9. Biber, D. (1995). Dimensions of register variation: a cross-linguistic comparison. Cambridge: Cambridge University Press. 428 p.
10. Biber, D. (1999). Longman grammar of spoken and written English. Harlow: Longman. 1204 p.
11. Trudgill, P. (1999). Standard English: what it isn't. In T. Bex & R.J. Watts (eds.). *Standard English: the ?dening debate*. London: Routledge. 1999. 117–128.
12. Trudgill, P. (1992) Introducing language and society. London: Penguin. 80 p.
13. Giles, H. (1973) Accent mobility: a model and some data. *Anthropological Linguistics* 15. P. 87–105.
14. Wolfram, W., Schilling, N. (2015). American English: Dialects and Variation, 3d Edition: Wiley-Blackwell. 464 p.
15. What are the different styles of writing? Retrieved from <https://examples.yourdictionary.com/4-fundamental-types-of-writing-styles-with-examples.html>
16. Bourne, J.E. (1995). The Anxiety and Phobia Workbook, 2nd edition. New Harbinger Publications, Inc. 528 p.
17. Murphy, M. (2015). Which Of These 4 Communication Styles Are You? Retrieved from https://www.forbes.com/sites/markmurphy/2015/08/06/which-of-these-4-communication-styles-are_you/
18. Joos, M. (1961). The Five Clocks: a linguistic excursion into the five styles of English usage, New York: Harcourt, Brace and World. 108 p.
19. Maslyko, Ye.A., Babinskaya, P.K., Budko, A.F., Petrova, S.I. (2001). A handbook of a foreign language teacher. Minsk: Vysheishaya shkola. 522 p. [in Rus.].
20. Passov E.I. (2000). Communicative foreign language education (The concept of the development of individuality in the dialogue of cultures). Lipetsk: Lipetsk GPI. 154 p. [in Rus.].
21. Faenova M.O. (1991). Teaching the culture of communication in English. Moscow: Higher school. 144 p. [in Rus.].
22. Vovk, O.I. (2008). Enhancing English grammatical competence teacher-trainees in conditions of intensive training. Theses of PhD Dissertation in Pedagogy. Kyiv 345 p. [in Ukr.].
23. Labov, W. (1964). Stages in the acquisition of Standard English. In R. Shuy, A. Davis & R. Hogan (Eds.), *Social Dialects and Language Learning*. Champaign: National Council of Teachers of English. P. 77–104.
24. Pedagogical Issues. Style, Grammar, and Usage. Retrieved from http://www.Style_Gramm-?rAndUsage.htm
25. Hartwell, P. Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar. Retrieved from <http://www.english.vt.edu/~grammar/GrammarForTeachers/readings/hartwell.html>
26. Bierwisch, M. (1986). Social Differentiation of Language Structure Language in Focus: Foundations, Methods and Systems. In A. Kasher (Ed.). Dordrecht: Plenum Press. P. 442–461.
27. Vovk, O.I. (2004). Teaching stylistic differentiation of English speech to junior University students in the process of mastering the grammatical aspect of communication. *Studia Germanica et Romanica. Foreign Languages. World Literature. Teaching methodology; Scientific journal*, 1(3): 92–105 [in Ukr.].
28. Kolshansky, G.V. (1994). Communicative function and structure of language. In G.V. Bulygina (Ed.). Moscow: Science. 175 p.
29. Side, R., Wellman, G. (2005). Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency. England: Pearson Educated Ltd. 288 p.
30. Hill, J. (1991). Using Literature in Language Teaching. London: Macmillan Publishers Ltd. 120 p.
31. Hymes, D., Gumpez, J. (1972). Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. University of Pennsylvania: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 373 p.

Список бібліографічних посилань

1. Britain, D. (2007). Grammatical variation in England. In D. Britain (ed.) *Language in the British Isles*. Cambridge: Cambridge University Press. P. 75–104.
2. Reid, T.B. (1956) Linguistics, Structuralism, Philology. *Archivum Linguisticum*, 8. P. 45–56.
3. Halliday, Michael A.K. (2004). The linguistic sciences and language teaching. London: Longman. 322 p.
4. Halliday, Michael A.K. and Ruqaiya Hasan (1990). Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press. 126 p.
5. Register (discourse). URL: [http://www.glottopedia.org/index.php/Register_\(discourse\)](http://www.glottopedia.org/index.php/Register_(discourse))
6. Halliday, Michael A.K., Ruqaiya H. (1994). Cohesion in English. London: Longman. 392 p.
7. Hymes, D. (1979) Soziolinguistik: zur Ethnographie der Kommunikation. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 278 S.

8. Quirk, R., Greenbaum, S., Geoffrey L. (1989). A comprehensive grammar of the English language. London: Longman. 898 p.
9. Biber, D. (1995). Dimensions of register variation: a cross-linguistic comparison. Cambridge: Cambridge University Press. 428 p.
10. Biber, D. (1999). Longman grammar of spoken and written English. Harlow: Longman. 1204 p.
11. Trudgill, P. (1999). Standard English: what it isn't. In T. Bex & R.J. Watts (eds.). *Standard English: the widening debate*. London: Routledge. 1999. 117–128.
12. Trudgill, P. (1992) *Introducing language and society*. London: Penguin. 80 p.
13. Giles, H. (1973) Accent mobility: a model and some data. *Anthropological Linguistics* 15. P. 87–105.
14. Wolfram, W., Schilling, N. (2015). *American English: Dialects and Variation*, 3d Edition: Wiley-Blackwell. 464 p.
15. What are the different styles of writing? URL: <https://examples.yourdictionary.com/4-fundamental-types-of-writing-styles-with-examples.html>
16. Bourne, J.E. (1995). *The Anxiety and Phobia Workbook*, 2nd edition. New Harbinger Publications, Inc. 528 p.
17. Murphy, M. (2015). Which Of These 4 Communication Styles Are You? URL: <https://www.forbes.com/sites/markmurphy/2015/08/06/which-of-these-4-communication-styles-are-you/>
18. Joos, M. (1961). *The Five Clocks: a linguistic excursion into the five styles of English usage*, New York: Harcourt, Brace and World. 108 p.
19. Масляко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. *Настольная книга преподавателя иностранного языка*. Минск: Вышэйшая школа, 2001. 522 с.
20. Пассов Е.И. *Коммуникативное иноязычное образование (Концепция развития индивидуальности в диалоге культур)*. Липецк: Липецкий ГПИ, 2000. 154 с.
21. Фаенова М.О. *Обучение культуре общения на английском языке*. М.: Высшая школа, 1991. 144 с.
22. Вовк О.І. *Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання*: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 345 с.
23. Labov, W. (1964). Stages in the acquisition of Standard English. In R. Shuy, A. Davis & R. Hogan (Eds.), *Social Dialects and Language Learning*. Champaign: National Council of Teachers of English. P. 77–104.
24. Pedagogical Issues. Style, Grammar, and Usage. URL: <http://www.Style, GrammarAndUsage.htm>
25. Hartwell, P. Grammar, Grammars, and the Teaching of Grammar. URL: <http://www.english.vt.edu/~grammar/GrammarForTeachers/readings/hartwell.html>
26. Bierwisch, M. (1986). Social Differentiation of Language Structure Language in Focus: Foundations, Methods and Systems. In A. Kasher (Ed.). Dordrecht: Plenum Press. P. 442–461.
27. Вовк О.І. Навчання стилістичної диференціації англійського мовлення студентів початкового ступеню університету у процесі оволодіння граматичним аспектом спілкування. *Studia Germanica et Romanica. Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання: науковий журнал*, 2004. Т.1. № 3. С. 92–105.
28. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Отв. ред. Г.В. Булыгина. М.: Наука, 1994. 175 с.
29. Side, R., Wellman, G. (2005). *Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency*. England: Pearson Educated Ltd. 288 p.
30. Hill, J. (1991). *Using Literature in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers Ltd. 120 p.
31. Hymes, D., Gumperz, J. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. University of Pennsylvania: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 373 p.

ВОВК Олена Іванівна

докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького

ПАШС Лариса Олександрівна

кандидатка філологічних наук, доцентка,
завідувачка кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови,
Черкаський Національний університет імені Богдана Хмельницького

НАВЧАННЯ СТИЛІСТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Статтю присвячено розгляду актуальної методичної проблеми навчання стилістичної граматики студентів університету. Метою статті є проаналізувати стилі і реєстри різних сфер іноземної комунікації та їхні лексичні і граматичні особливості, а також запропонувати відповідну методику, яка включає етапи навчання та релевантну систему стилістично зорієнтованих вправ.

Аргументується доцільність навчання стилістичної граматики студентів вже на молодших курсах мовних факультетів. Наводяться думки провідних методистів щодо необхідності вивчення стилістичної граматики, що є вищим рівнем володіння іноземною мовою, зокрема англійською.

Підкреслюється, що оволодіння стилістичною грамакою передбачає сформованість у студентів іноземної стилістичної компетенції, яка має на меті формування граматичної і стилістичної усвідомленості та здатності продукувати коректні повідомлення відповідно до комунікативної ситуації в реальних умовах спілкування. Формування означеної компетенції є поступовим процесом, впродовж якого студенти мають пройти певні етапи мовної і мовленнєвої грамотності. Остання, крім усього іншого, передбачає вміння переклювати реєстри та міксувати стилі спілкування. Відповідно, реєстрові та стилістичні варіювання є контекстуально залежними: це означає, що вони детермінуються умовами, в межах яких відбувається комунікативна взаємодія.

Передбачається, що формування іноземної стилістичної компетенції має починатися вже на початковому етапі оволодіння іноземною мовою з тим, щоб студенти могли створювати стилістичні поля, розширювати і звужувати їх відповідно до конотативних значень мовних одиниць, також синонімічно їх варіювати відповідно до формального чи неформального спілкування та усного чи писемного мовлення. Пропонується відповідна система стилістично зорієнтованих завдань, які складаються з некомунікативних рецептивних, умовно-комунікативних рецептивно-репродуктивних і комунікативних продуктивних вправ. Вправи ілюструються релевантними прикладами англійської мовою. Підкреслюється, що використання запропонованої системи вправ починається на молодших курсах і триває до старших курсів навчання у вищій школі для отримання очікуваного навчального результату.

Ключові слова: стилістична граматика; іноземна стилістична компетенція; реєстри і стилі спілкування; реєстрове і стилістичне переключення; мішування та варіювання реєстрів і стилів; стилістичні поля; синонімічне варіювання мовних одиниць; етапи навчання; система стилістично зорієнтованих вправ.

Одержано редакцією 01.06.2022
Прийнято до публікації 16.06.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-102-108

ORCID 0000-0002-8086-951X

ДЕРЕВ'ЯНКО Денис Вячеславович

старший викладач кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,

e-mail: denisderevyanko28.04@gmail.com

УДК 378.018.8-048.35:004]:373.3.011.3-051(045)

ШЛЯХИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Статтю присвячено аналізу шляхів модернізації фахової підготовки учителів початкової школи які доцільно використовувати на сучасному етапі цифровізації освітнього процесу.

Здійснено аналіз науково-методичних джерел та освітніх державних документів, у яких обґрунтовано, ефективність модернізації сфери освіти за сучасних умов карантину та військових дій у країні.

З'ясовано, що найбільш ефективними шляхами модернізації фахової підготовки учителів початкової школи вважаються: різноманітні форми дистанційної освіти; процедурно структуровані техніки зберігання та швидкого пошуку освітнього контенту та іншої інформації, що має відношення до освітньої діяльності; цифрова візуалізація (фотографія, відеофрагменти, презентації); інтерактивне моделювання реальних явищ (можливо, у форматі доповненої реальності); віртуальне моделювання й інфографіка суті явищ і об'єктів оточуючого світу; цифрове вимірювання, оцифрування властивостей реальних і навчальних об'єктів.

Ключові слова: учителі, початкова школа, модернізація фахової підготовки, цифровізація освітнього процесу, учні молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Нині, в умовах розвитку цифрового суспільства, стрімких змін технологій, освіта сучасності базується на високотехнологічних засобах навчання. Для неї характерні значна мобільність, універсальність і фундаментальність. Вона переживає цифрову трансформацію.

З огляду на це, світова наука потребує вчених, які можуть розв'язувати глобальні наукові проблеми, розвивати загальнонаукові теорії та володіти сучасними цифровими технологіями. Міжнародний ринок праці вимагає кваліфікованих фахівців, що володіють гнучкою та оперативною системою знань із можливостями їх упровадження в суміжних галузях, здатних оперативно адаптуватися до технологічних змін, готових до удосконалення та оновлення власного освітнього рівня й мають можливість застосовувати цифрові інструменти. За умов, що склалися в теперішній час, з огляду на стрімкі темпи розвитку технологій і світової інтеграції сучасна вища освіта має відповідати кардинальними змінами в освітніх процесах, а зокрема – змінювати зміст і технології навчання [4, с. 6].

Пошуку шляхів модернізації фахової підготовки здобувачів освіти в останні роки приділяється увага багатьма відомими науковцями, серед яких слід назвати В. Кременя [1], В. Бикова з О. Буровим [2], Н. Морзе з О. Буйницькою [3], О. Саган [4] та ін. На тлі розгортання у вітчизняному освітньому просторі трансформаційних процесів під гаслом «Нова українська школа» певна частина дослідників окремий інтерес виявила до студіювання особливостей підготовки учителів початкової школи на сучасному етапі цифровізації освітнього процесу. Серед них такі науковці, як Л. Гаврілова, О. Бескорса, О. Ішутіна [5], В. Гринько [6], М. Кадемія, М. Косянчук [7], О. Цюняк, Г. Розлуцька, О. Кравець, Л. Султанова [8; 9], А. Процай, Н. Гібалова [10], О. Чабан [11] та ін.

Метою статті є визначення ефективних шляхів модернізації фахової підготовки учителів початкової школи в умовах цифровізації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цифровізація системи освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства є цілком реальним процесом. Цей феномен сприймається фахівцями педагогічної сфери як нове в їх діяльності і, в той же час, уже звичне. Це зумовлено тим, що за період карантину учителі початкової школи значно підвищили рівень професійної компетентності щодо використання цифрових технологій у своїй роботі. Така ситуація розглядається «педагогами, управлінцями і чиновниками освіти як умова та спосіб вирішення всіх без виключення актуальних проблем освіти та навчання» [12, с. 43].

Є підстави вважати, що цифровізація, як одна з ключових реалій життєдіяльності сучасної людини, а також соціально-економічного й інформаційно-технологічного стану виробничих і культурно-освітніх відносин у суспільстві, призводить лиш переважно до загострення наявних суперечностей в сфері освіти, насамперед, між «репродуктивною» та «продуктивною» стратегіями (напрямами) її модернізації.

Прихильники репродуктивної стратегії доводять, що суттєво підвищити якість освіти можна й потрібно за рахунок таких дидактичних систем і методик, які зможуть максимально полегшити сприйняття навчального матеріалу учнями, а зміст освіти можна буде зрозуміти та засвоїти в ігровій або максимально полегшеній формі. Згідно репродуктивної стратегії навчальний матеріал подається здобувачам освіти в логічно підготовленому вигляді. Фотографії, відеофрагменти, досліди з реальними об'єктами мають, зазвичай, ілюстративний характер. Учитель лише вдається до пояснення та ілюстрації навчального матеріалу таким чином, щоб учням було все зрозумілим одразу. Навчальні вміння (компетенції) формуються на підставі дій за зразками, прикладами або алгоритмічними процедурами.

Головний зміст досвіду репродуктивного пізнання учнів початкової школи уособлює в собі розвиток здатності запам'ятовувати навчальний матеріал у значному обсязі. Для успішного засвоєння інформації учні повинні, насамперед, мати добре розвинену пам'ять, увагу та засвоєні елементи формально-логічного мислення, тобто значні репродуктивні інтелектуальні здібності.

Продуктивна стратегія процесу навчання розглядає як пізнавальні зусилля, спрямовані на подолання труднощів, що супроводжують відкриття нового при взаємодії з реальністю. У цих зусиллях важливу роль відіграють не лише когнітивно-інтелектуальні, а й особистісно-вольові якості. За таких умов залучення учнів початкової школи до процесу пізнання зумовлюється не тільки і не стільки «зовнішньою» мотивацією, а й засновується на формуванні реального інтересу до предмету пізнання.

За умов реалізації продуктивної стратегії освіти, крім предметного змісту досвіду пізнання, не менш значущим є досвід самопізнання, самообізнаності та самоорганізації, що формується в учнів у процесі подолання дефіциту наявних знань, компетенцій та ін., тобто в процесі власне творчого зусилля під час пізнання та засвоєння реальності оточуючого світу.

Отже, можемо відзначити, що «кожна з названих стратегій (як репродуктивна, так і продуктивна), задаючи для педагога систему освітніх ціннісних орієнтирів і методологічних засад, суттєво впливає на визначення конкретних шляхів цифровізації освітньої діяльності» [12, с. 43]. Серед них можна виокремити:

– різні форми організації дистанційної освіти в системі підготовки вчителів початкової школи;

– процедурно структуровані техніки зберігання й швидкого пошуку освітнього контенту та іншої інформації, що має відношення до початкової школи зокрема;

– цифрова візуалізація (фото й відеосюжети, анімовані фрагменти, презентації; інфографіка);

– інтерактивне проектування освітніх процесів і результатів (можливо й у форматі доповненої реальності);

– віртуалізація моделювання діяльнісних і сутнісних характеристик об'єктів освітнього простору;

– оцифровування властивостей реальних і навчальних об'єктів та засобів.

Як слушно зауважують Р. Гуревич, Н. Лазаренко та А. Жовнич, «розвиток системи освіти ... [у контексті її цифровізації] приводить до серйозного організаційного виклику: з одного боку, вже зараз критично важливо забезпечити підготовку фахівців, ... [які набули цифрових компетенцій], а з іншого боку, – необхідно адаптувати внутрішню організаційно-інституційну логіку для збереження власної конкурентоздатності». Тобто, варто відмітити, що «розширення можливостей сучасних ... [інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ)] уже в найближчій перспективі вплине на процеси формування попиту та пропозицій на ринку праці, скоригує вимоги до навичок і кваліфікації працюючих людей» [12, с. 44].

Розвиваючи думку далі, автори акцентують увагу на викликах, «що постали перед системою освіти, зумовили низку факторів трансформації сучасного суспільства. Важливим ... [серед них] є доступність Інтернету та ІКТ» [там само, с. 44], адже це впливає на швидкість цифровізації процесів і процедур, потрібних споживачам інформаційних послуг. За статистикою, наведеною В. Биковим та О. Буровим в [2], наприкінці 2021 р. кількість користувачів мережі Інтернет оцінювалася на рівні 4,0 млрд., що порівняно з майже 50% населення Землі.

За оцінками психологів, «значущим фактором цифровізації освіти є соціально-психологічні установки молоді, яка вже одержує або готується до одержання освіти ... Ці установки та нахили ... [молоді учнівського віку] значно різняться від установок їхніх попередників. Нині діти дошкільного та молодшого шкільного віку вдаються до використання можливостей інтернет-сервісів і технологій. Для багатьох із них Інтернет вже став «важливим або абсолютно незамінним джерелом ігрової та пізнавальної діяльності».

У процесі фахової підготовки учителів початкової школи на сучасному етапі циф-

ровізації освітнього процесу можна виокремити кілька важливих аспектів, які майбутні фахівці мають враховувати при роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Організаційний аспект. В умовах цифровізації учасники освітнього процесу (учні, батьки) мають бути поінформовані про сутність, режим, тривалість, вимоги, необхідні засоби для навчання та позанавчальної діяльності в онлайн-форматі. Для цього можуть використовуватися онлайн-збори, записане вчителем відеоповідомлення, текстове повідомлення в мережі. Важливо, щоб це повідомлення було саме від учителя, а не з інтернету. Тоді і батьки, і діти сприйматимуть рекомендації (і вимоги) краще, адже вчитель вкладає особистісний зміст в повідомлення, демонструє особисту зацікавленість.

Відповідно, інструкції до онлайн-завдань мають бути максимально простими й зрозумілими. Починати навчальну взаємодію бажано з короткого повідомлення захопливої історії, яка б зацікавила учнів. Коли ранкову комунікацію в такому форматі провести неможливо, то має добиратися інша форма взаємодії, яка б допомагала дітям налаштуватися на урок.

Здоров'язбережувальний аспект. Для молодших школярів важливим є тривалість онлайн-уроку. Молодшим школярам важко всидіти 40 хвилин звичайного уроку, а вдома при використанні інформатично-цифрових засобів комунікації утримувати увагу ще важче. Зважаючи на досвід організації онлайн-діяльності в школі, маємо підстави вважати доцільною тривалість онлайн-урок не більше за 30 хв з фізкультпаузою – короткою руханкою, вправами для очей та пальців.

Ресурсний аспект, як ключова передумова цифровізації освітньої діяльності, визначає потенційний рівень цифрового розвитку навчального середовища, що обумовлюється широтою застосування інформатично-цифрових засобів у навчанні. Років десять тому важко було уявити таке різноманіттю цифрових інструментів і ресурсів, які є сьогодні. Різноманітність функціоналу, зручність та інтуїтивність інтерфейсу привертають увагу учасників освітнього процесу, мотивуючи їх до онлайн-взаємодії та виконання навчальних завдань.

Шкільна практика свідчить, що з учнями середніх та старших класів працювати простіше. Але при роботі з молодшими школярами виникають певні нормативно визначені змістові і процедурні обмеження, які мають враховуватися вчителем і доводитися батькам. Зокрема, не передбачається використання у навчальній діяльнос-

ті різноманіття цифрових ресурсів. Ці ресурси мають відбиратися відповідно до змісту підручників і авторських методичних рекомендацій. При цьому вчителю слід мати на увазі, що один ресурс викликає звикання учнів і тягне втрату цікавості. Однак значна кількість вживаних ресурсів спричиняє паніку, продукує їх неприйняття і навіть може провокувати конфлікти. Краще, коли для навчального предмету визначається основний ресурс і кілька допоміжних, звернення до яких скоріш виняткове, ніж обов'язкове.

Серед цифрових ресурсів, які можуть використовуватися у навчальному процесі, слід розрізняти предметно та інструментально зорієнтовані.

Предметно зорієнтованими слід вважати цифрові ресурси, які можуть використовуватися при опрацюванні предметного змісту. Приміром, онлайн-середовище Scratch, процедурний інструментарій якого може використовуватися учнями при вивченні інформатики у початковій школі.

Суттєву допомогу вчитель може отримати при використанні таких ресурсів, як Classtime, Matific, Padlet, «На урок», «Всеосвіта». Приміром:

Classtime – помічник вчителя, що дозволяє організаційно збагатити уроки візуалізацією рівня розуміння та прогресу усього класу в реальному часі, а також забезпечити можливість співпраці всіх учнів при вирішенні спільної проблеми.

Matific – збірник математичних онлайн-вправ за допомогою яких учні вчать розв'язувати задачі та логічно міркувати у процесі пізнавальної діяльності.

Padlet – універсальна онлайн-дошка, яку (завдяки інтуїтивному інтерфейсу) легко застосовувати у навчальному процесі. Зокрема, «вона може бути використана для проектної роботи, пірінгової взаємодії, індивідуальних завдань чи як інструмент збору інформації від всіх учасників процесу в одному місці» [13; 14].

Інструментально зорієнтованими у зазначеному контексті будуть вважатися цифрові ресурси, які надають можливість організації дистанційної роботи з учнями відповідно до змісту, передбаченого програмами навчальних предметів (дисциплін). До таких ресурсів зокрема належать Google Class та Google Meet, Zoom, які можуть позиціонуватися як основні.

Google Class – безкоштовний сервіс для освітніх закладів, некомерційних організацій і користувачів, які мають особисті облікові записи Google. Цей сервіс економить викладачам час, спрощує організацію навчальної діяльності в онлайн-форматі та спілкування зі студентами. Серед його переваг слід відзначити:

– легкість налаштування, завдяки чому викладачі можуть долучати студентів до курсу або надсилати їм код для самостійного приєднання; створення курсу займає всього кілька хвили;

– економію часу, яка досягається завдяки зручнішій перевірці й оцінюванню завдань;

– стандартизовану організацію завдань для студентів з додаванням супровідних матеріалів (документів, зображень, аудіо/відео та ін.), які автоматично вносяться до папки на Google Діску;

– швидкість комунікацій, завдяки чому викладачі можуть робити оголошення й миттєво започатковувати обговорення, а студенти – ділитись один з одним ресурсами та відповідати на запитання в стрічці курсу;

– відсутність будь-якої реклами.

Zoom – умовно безкоштовний сервіс, який надає можливість дистанційної взаємодії задля спільної роботи, зокрема, у форматі відеоконференцій, онлайн-зустрічей, чатів, мобільних пристроїв.

Крім Google Zoom існують й *інші технологічні ресурси*, які мають схожий функціонал і можуть використовуватися у навчальному процесі. Приміром, сервіс Microsoft Teams, який дозволяє «навчатися та розвиватися разом» [15].

Т. Герлянд і Л. Липська, апелюючи до точки зору Е. Хайрулліної та Ф. Галімова [16], окремо наголошують на тому, що «технологічні ресурси забезпечують безліч варіантів викладання, наприклад, читання лекцій у режимі відео-конференції, обмін матеріалами (слайдами, відео, презентаціями), взаємодія через чати, створення дискусійних форумів або робочих груп, контроль практичної діяльності, оцінка та наставництво здобувачів освіти, запис пояснень завдань тощо. Більше того, ці інструменти можуть використовуватись синхронно або асинхронно та інтегруватися. Однак, усі ресурси мають бути підкріплені освітньою методикою, яка буде отримувати підтримку у здобувачів освіти та підтримувати їхнє залучення до професійного навчання» [17, с. 18].

Тобто, нині професійна освіта є сферою, в якій об'єднуються багато аспектів змін, що виникають у результаті цифровізації сучасного світу. «Існує чотири фактори, які обумовлюють ефективність впровадження цифрових інструментів у освітній процес та дають можливість повністю використовувати онлайн-простір: майбутні кваліфіковані фахівці повинні набувати нових навичок та компетенцій, які дозволяють їм повною мірою скористатися дивідендами цифрових технологій; освітні програми

повинні оперативно реагувати на зміни у суспільстві та ринку праці; заклади професійної (професійно-технічної) освіти мають стати простором проєктування та пілотування реформ, спрямованих на забезпечення можливості використовувати переваги цифровізації у суспільстві; необхідно використовувати цифрові інструменти для створення нових освітніх просторів з метою підвищення доступності та якості надання освітніх послуг» [там само, с. 18].

До сказаного варто додати, що запровадження цифрової трансформації та цифровізації освіти України визначально впливає на забезпечення рівного доступу до освіти впродовж життя широких верств населення, зокрема, осіб з особливими освітніми потребами та людей різних вікових категорій. Це, насамперед, передбачає:

– розгортання українського сегменту відкритого світового інформаційного науково-освітнього простору, його насичення адаптованими інформатично-цифровими засобами та національними цифровими освітніми ресурсами;

– забезпечення громадян якісним мережним доступом до цифрових освітніх ресурсів задля подолання «цифрової нерівності» у різних регіонах України, міській і сільській місцевості та забезпечення «цифрового паритету» України з інформатично розвиненими країнами світу;

– опанування цифрової грамотності населення та формування цифрових компетентностей учасників освітнього процесу, осучаснення та розроблення методик навчання, орієнтованих на використання авангардних інформаційних ресурсів і цифрових технологій;

– формування цілісної національної політики, вдосконалення законодавчої і нормативно-правової бази цифрової трансформації та цифровізації освіти.

За умови системного і комплексного розв'язання зазначених складників цифровізації освіти, концентрації зусиль органів державної влади та органів місцевого самоврядування, консолідації усього українського суспільства довкола виконання завдань цифрової трансформації освіти можливий її ефективний розвиток на рівні європейських стандартів. Усі передумови для руху в цьому напрямі вітчизняної системи освіти створено.

Упродовж 2017–2021 рр. процеси цифрової трансформації освітньої сфери урегульовано новими нормативно-правовими документами, з-поміж яких Указ Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» [18], Рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про

Стратегію людського розвитку» [19], Національна економічна стратегія на період до 2030 року [20]. Законами України «Про освіту» [21], «Про повну загальну середню освіту» [22] інформаційно-комунікаційні компетентності визначено ключовими, а дистанційна форма здобуття освіти – позиціонована однією з основних.

На розвиток електронного навчання, створення електронних освітніх ресурсів і формування цифрових компетентностей учасників освітнього процесу спрямовано положення Про Національну освітню електронну платформу (2018 р.), Про електронний підручник (2018 р.), Про електронні освітні ресурси (2019 р.), Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020 р.), Опис рамки цифрових компетентностей громадян України (2021 р.). До формування й розвитку цифрової грамотності громадян долучилися Міністерство цифрової трансформації України (проект «Дія.Цифрова освіта»), Міністерство соціальної політики України та численні громадські організації.

На успішне впровадження цифрових технологій в широку освітню практику визначально вплинули результати наукового доробку НАПН України. Упродовж останніх років розроблено низку концептуальних інноваційних підходів, технологій та методик, серед яких:

- розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища української школи;
- хмаро орієнтовані системи відкритої науки в навчанні й професійному розвитку вчителів;
- використання цифрових технологій для реалізації змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти;
- методологія формування хмарно орієнтованого навчально-наукового середовища педагогічного закладу освіти;
- методологія педагогічного проектування комп'ютерно орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу в профільній школі;
- розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів в умовах хмарно орієнтованого навчального середовища;
- формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників на основі технологій електронних соціальних мереж;
- інформаційно-аналітична підтримка педагогічних досліджень на основі електронних систем відкритого доступу;
- комп'ютерне моделювання пізнавальних завдань для формування компетентностей учнів з природничо-математичних предметів;

– використання відкритих електронних науково-освітніх систем для розвитку інформаційно-дослідницької компетентності наукових і науково-педагогічних працівників;

– проектування інформаційно-освітнього середовища професійно-технічних навчальних закладів; особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві;

– медіапсихологічні засоби профілактики та подолання наслідків деструктивних інформаційних впливів на дітей і молоді;

– науково-методичне забезпечення проектування і створення засобів інформаційно-комунікаційних технологій для діагностування обдарованості дітей та молоді.

Значну кількість дисертаційних досліджень у галузі педагогічних наук присвячено розробленню теоретико-методологічних та науково-методичних проблем застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Зокрема в НАПН України зі спеціальності «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» захищено 58 докторських і кандидатських дисертацій [23, с. 117].

Підсумовуючи ключові позиції стосовно підходів, технологій та методик, зорієнтованих на застосування в умовах цифровізації освітнього процесу, слід зауважити, що організація навчальної діяльності пройшла апробацію в період карантину, змушуючи всіх учасників освітнього процесу шукати нові шляхи модернізації фахової підготовки учителів початкової школи та напрацьовувати досвід роботи у змішаному форматі. Набутий досвід потребує осмислення й узагальнення задля удосконалення організаційно-педагогічних, що визначає перспективи подальших досліджень.

Список бібліографічних посилань

1. Кремень В.Г. Цифровізація освіти – імператив її розвитку. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія* / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. С. 117–133. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
2. Биков В.Ю., Буров О.Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: Збірник наукових праць. Вінниця: Друк плюс, 2020. Вип. 55. С. 11–22.
3. Морзе Н., Буйницька О. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.
4. Саган О. Створення цифрового освітнього середовища: реалії та перспективи. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19)*: зб. матеріалів всеукр. на-

- ук.-практ. семінару (Київ, 2 березня 2021 р.) / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. С. 94–97.
5. Гаврілова Л., Бескорса О., Ішутіна О. Європейський досвід підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах цифровізації освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка». Серія «Психологія». Серія «Медицина»*, 2021. № 5(5). С. 153–171. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-153-171](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-153-171).
 6. Гринько В.О. Теоретичні і методичні засади проектування цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10 – інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Старобільськ: ДВНЗ «Донецький державний педагогічний університет», ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2021. 505 с.
 7. Кадемья М., Косянчук М. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2021. Вип. 61. С. 13–19. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-61-13-19>.
 8. Цюняк О.П., Розлуцька Г.М., Кравець О.В. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2021. Вип. 1 (48). С. 435–438.
 9. Цюняк О.П., Султанова Л.Ю. Осмислення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2021. Вип. 3. Ч. 2. С. 208–214.
 10. Процай Л.П., Гібалова Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи у контексті цифровізації освіти. *Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф., м. Кременчук, 13 березня 2020 р.* Кременчук: Методичний кабінет, 2020. С. 34–36.
 11. Чабан О. Використання цифрових технологій в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи: 2021 (Подолання викликів у період карантину, спричиненого COVID-19): зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 2 березня 2021 р.) / за заг.ред. О.В. Овчарук.* Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2021. С. 108–111.
 12. Гуревич Р., Лазаренко Н., Жовнич Л. Цифровізація сучасної освіти: виклики, можливості, напрями, ризики. *Збірник матеріалів Всеукраїнського науково-практичного семінару / за заг. ред. О.В. Овчарук.* Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: 2021. С. 43–46.
 13. Терлецька, Т. (2020). Використання онлайн-дошки Padlet. *Підвищення цифрової компетентності: інструменти для онлайн-навчання*. URL: <http://cikt.kubg.edu.ua/використання-онлайн-дошки-padlet/> [in Ukr.].
 14. Вембер В., Настас Д. Використання хмарних сервісів для пірнгової взаємодії у навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2019. №21(28). С. 121–127. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21\(28\).20](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).20).
 15. Microsoft Teams. URL: <https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-teams/education>.
 16. Хайруллина, Э.Р., Галимов, Ф.М. (2020). Современные педагогические технологии. *Педагогический журнал*, 4–1(10): 259–271 [in Rus.].
 17. Герлянд Т.М., Липська Л.В. Перспективні напрями професійної підготовки майбутніх фахівців з використанням цифрових технологій навчання. *Управління якістю підготовки фахівців в умовах цифрової педагогіки: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції*, м. Харків, 22–23 грудня 2021 р. / за ред. В.М. Нагаєва. Харків: Міська друкарня, 2021, 117 с. URL: http://btu.kharkov.ua/wp-content/uploads/2022/01/Zbirnyk-materialiv-konf.UYAPFTSP_2021.pdf.
 18. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30 вересня 2019 року № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> [in Ukr.].
 19. Про Стратегію людського розвитку: Рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року Введено в дію Указом Президента України від 2 червня 2021 року №225/2021. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/2252021-39073> [in Ukr.].
 20. Національна економічна стратегія на період до 2030 року: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 березня 2021 р. № 179. URL: <https://www.kmu.gov.ua/nps/pro-zatverdzhennya-nacionalnoyi-eko-a179>.
 21. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
 22. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.
 23. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с. (До 30-річчя незалежності України). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>

References

1. Kremen, V.G. (2021). Digitization of education is an imperative for its development. In V.G. Kremen (Ed.). *National report on the state and prospects of education development in Ukraine: monograph*. Kyiv: CONVY PRINT. (PP. 117–133). (To the 30th anniversary of Ukraine's independence). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukr.].
2. Bykov, V.Yu., Burov, O.Yu. (2020). Digital educational environment: new technologies and requirements for knowledge seekers. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems: Collection of scientific papers*, 5: 11–22 [in Ukr.].
3. Morse, N., Buynytska, O. (2021). Modernization of education in the digital dimension: monograph. Kyiv: University named after B. Grinchenko. 300 p. [in Ukr.].
4. Sagan, O. (2021). Creating a digital educational environment: realities and prospects. Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school: 2021 (Overcoming challenges during the period of quarantine caused by COVID-19): coll. all-Ukrainian materials science and practice seminar (Kyiv, March 2, 2021). In O.V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Sciences of Ukraine. (PP. 94–97) [in Ukr.].
5. Gavrilova, L., Beskorsa, O., Ishutina, O. (2021). European experience of training future primary school English teachers in conditions of digitalization of education. *Perspectives and innovations of science. Series "Pedagogy". Series "Psychology". Series "Medicine"*, 5(5): 153–171. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5\(5\)-153-171](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2021-5(5)-153-171) [in Ukr.].
6. Grynkо, V.O. (2021). Theoretical and methodological principles of designing digital educational technologies in the training of future primary school teachers: Theses of Dissertation of Dr. Pedagogy.

- Starobilsk: Donbas State Pedagogical University, Luhansk National University named after Taras Shevchenko. 505 p. [in Ukr.].
- 7 Kademiya, M., Kosyanchuk, M. (2021). Formation of digital competence of future primary school teachers. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems*, 61: 13–19. <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-61-13-19> [in Ukr.].
 - 8 Tsyunyak, O.P., Rozlutska, H.M., Kravets, O.V. (2021). Formation of informational and digital competence of future primary school teachers in institutions of higher education. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(48): 435–438 [in Ukr.].
 - 9 Tsyunyak, O.P., Sultanova, L.Yu. (2021). Understanding the problem of professional training of future primary school teachers in the conditions of digital transformation of education. *Academic studies. Series "Pedagogy"*, 3(2): 208–214 [in Ukr.].
 - 10 Protsai, L.P., Gibalova, N.V. (2020). Training future primary school teachers in the context of digitalization of education. *Current issues of modern pedagogy: creativity, skill, professionalism: materials of the International Scientific and Practical Conference*. Kremenichuk, March 13, 2020. Kremenichuk: Methodical Office. (PP. 34–36) [in Ukr.].
 - 11 Chaban, O. (2021). The use of digital technologies in the process of professional training of future primary school teachers. *Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school: 2021 (Overcoming challenges during the period of quarantine caused by COVID-19)*: coll. all-Ukrainian materials science and practice seminar (Kyiv, March 2, 2021). In O.V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Sciences of Ukraine. (PP. 108–111) [in Ukr.].
 - 12 Gurevich, R., Lazarenko, N., Zhovnych, L. (2021). Digitization of modern education: challenges, opportunities, directions, risks. *Collection of materials of the All-Ukrainian scientific and practical seminar*. In O.V. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: Institute of Information Technologies and Teaching Aids of the National Academy of Sciences of Ukraine. 116 p. [in Ukr.].
 - 13 Terletska, T. (2020). Using the Padlet online whiteboard. *Enhancing Digital Competence: Tools for Online Learning*. Retrieved from <http://cikt.kubg.edu.ua/використання-онлайн-дошки-padlet/> [in Ukr.].
 - 14 Vember, V., & Nastas, D. (2019). The use of cloud services for peering interaction in the educational process. *Scientific journal of the NPU named after M.P. Drahomanova. Series 2. Computer-Based Learning Systems*, 21(28): 121–127. [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21\(28\).20](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series2.2019.21(28).20) [in Ukr.].
 - 15 Microsoft Teams. Retrieved from <https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-teams/education>.
 - 16 Khairullina, E.R., Galimov, F.M. (2020). Modern pedagogical technologies. *Pedagogical Journal*, 4–1(10): 259–271 [in Rus.].
 - 17 Herlyand, T.M., Lipska, L.V. Promising directions of professional training of future specialists using digital learning technologies. *Management of the quality of the training of specialists in the conditions of digital pedagogy: a collection of materials of the All-Ukrainian Scientific and Methodological Internet Conference*, Kharkiv, December 22–23, 2021. In V.M. Nagaev (Ed.). Kharkiv: Municipal Printing House. 117 p. Retrieved from http://btu.kharkov.ua/wp-content/uploads/2022/01/Zbirnyk-materialiv-konf.UYAPFTSP_2021.pdf [in Ukr.].
 - 18 On the Sustainable Development Goals of Ukraine for the period up to 2030: Decree of the President of Ukraine dated September 30, 2019 No. 722/2019. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/722/2019#Text> [in Ukr.].
 - 19 About the Human Development Strategy: Decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated May 14, 2021. Enacted by Decree of the President of Ukraine dated June 2, 2021 No. 225/2021. Retrieved from <https://www.president.gov.ua/documents/2252021-39073> [in Ukr.].
 - 20 National economic strategy for the period until 2030: Approved by Resolution No. 179 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 3, 2021. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/npas/prozatverdzhennya-nacionalnoyi-eko-a179>
 - 21 On education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
 - 22 On comprehensive general secondary education: Law of Ukraine dated January 16, 2020 No. 463-IX. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukr.].
 - 23 National report on the state and prospects of education development in Ukraine: monograph (2021). In V.G. Kremen (Ed.). Kyiv: CONVEY PRINT. 384 p. (To the 30th anniversary of Ukraine's independence). DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> [in Ukr.].

DEREVIANKO Denys

Senior teacher of the Department of Educational and Sociocultural Management and Social Work Department, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

WAYS OF MODERNIZING PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AT THE CURRENT STAGE OF DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Summary. The article is devoted to the analysis of ways to modernize the professional training of primary school teachers, which are expedient to use at the current stage of digitalization of the educational process.

An analysis of scientific and methodological sources and educational state documents was carried out, which substantiated the effectiveness of modernization of the sphere of education under modern conditions of quarantine and military operations in the country. It was also established that the most effective ways to modernize the professional training of primary school teachers are as follows:

various forms of distance education; algorithmically structured practices for storing and quickly searching for educational content and other information related to educational activities;

digital visualization (photos, video clips, presentations);

interactive modeling of real phenomena (perhaps in the format of augmented reality);

virtual modeling and infographics of the essence of phenomena and objects of the surrounding world;

digital measurement, digitization of properties of real and educational objects.

Keywords: modernization of professional training of primary school teachers, digitization of the educational process, students of primary school age.

Одержано редакцією 04.06.2022
Прийнято до публікації 21.06.2022

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА



DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-109-114
ORCID 0000-0003-0309-7074

МАЧИНСЬКА Наталія Ігорівна

докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри початкової та дошкільної освіти,
Львівський національний університет імені Івана Франка
e-mail: nayalya_im@ukr.net

ORCID 0000-0003-0582-3914

МАЄР Оксана Володимирівна

вихователька-методистка закладу дошкільної освіти (ясла-садок) «Казковий світ»,
Зимноводівська сільська рада, Львівського району, Львівської області
e-mail: maeroksana@gmail.com

УДК [373.2.015.31:316.613]: 373.29(045)

ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ – УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПОЕТАПНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИК-УЧЕНЬ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено з'ясуванню проблеми забезпечення наступності в поетапному розвитку особистості дитини в системі дошкільно-початкової освіти. Проаналізовано зміст основних компетентностей, визначених у нормативних документах, що складають основу життєвої компетентності дошкільника. Показано, що наступність у системі дошкільної та початкової освіти – це забезпечення неперервності здобуття людиною освіти.

Окреслено особливості навчальної діяльності учня початкової школи, запропонована їх характеристика (формування культури навчальної діяльності учнів початкової школи; поява та розвиток нових соціальних взаємин у діаді «дитина-дорослий»; сформованість у дошкільному віці базису особистісної культури та відповідної віку життєвої компетентності дитини дошкільника).

Запропоновано співставлення компетентностей, представлених у Базовому компоненті дошкільної освіти та Державному стандарті початкової освіти, що складають основу життєвої компетентності дошкільника. Показано, що їх зміст повністю відображає реалізацію принципу наступності в організації освітнього процесу як у закладі дошкільної освіти, так і в системі початкової школи.

Виокремлено та охарактеризовано оптимальні організаційно-педагогічні умови формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку: чітке знання та врахування у практичній діяльності вікових та індивідуальних психолого-педагогічних особливостей дітей дошкільного віку та молодших школярів; сформований імідж закладу дошкільної освіти та його освітніх послуг; розроблена структурно-функціональна модель життєвої компетентності дошкільника-молодшого школяра.

Структурно-функціональна модель містить три блоки – цільовий або теоретико-зорієнтований; практико-зорієнтований або змістово-процесуальний; результативний чи діагностико-коригувальний; запропоновано короткий змістовий опис кожного із означених блоків.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, початкова школа, організаційно-педагогічні умови, наступність, життєва компетентність, неперервність освіти.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти, поетапне впровадження положень Концепції нової української школи в практику роботи закладів середньої освіти зумовили зміни у суспільному замовленні підготовки здобувачів освіти дошкільної ланки.

Необхідність забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою в умовах Нової української школи є одним із провідних напрямів модернізації і реформування сучасної дошкільної освіти, що чітко визначено в Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку [1, с. 11–12].

Дошкільна ланка освіти – перша ланка у системі неперервної освіти в Україні – важливий етап цілісного розвитку дитини. Зміст дошкільної освіти органічно пов'язаний з ідеями Нової української школи: він забезпечує наступність між дошкільною та початковою освітою в умовах шкільної реформи. В Україні дошкільна освіта є обов'язковою частиною у системі безперервного навчання. Відповідальність за навчання дитини у дитсадку несуть її батьки або особи, які їх замінюють, та навчальні заклади, де діти перебувають [2].

Наступність між дошкільною та початковою освітою – це забезпечення неперервності здобуття людиною освіти. Наступність в освіті необхідна для створення єдиного освітнього процесу, що логічно продовжується від дитячого садка до школи. Цей процес допомагає досягти цілісного розвитку особистості. Під час навчання у дітей

формуються базові компетентності – вміння, знання та навички, які необхідні для подальшого навчання та життя загалом. Володіння українською та іншими мовами, математичні навички, знання в галузі природничих наук, техніки або культури – цьому дитина навчається в молодшій школі завдяки тим компетентностям, що сформувались у неї в дитячому садку. У дошкільному віці діти починають розвивати, зокрема допитливість, ініціативність, відповідальність, креативність, навички комунікації. Початкова освіта базується на цих навичках і поглиблює їх.

У контексті зазначеного ми розглядаємо проблему формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку як важливу умову забезпечення наступності поетапного розвитку в діаді дошкільник – учень початкової школи.

Мета статті – на основі теоретико-практичного аналізу визначити та обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти (ЗДО).

Основні методи дослідження: теоретичний та практичний аналіз наукових джерел і професійного досвіду з теми, порівняння та систематизація зібраного матеріалу, моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєва компетентність, як зазначає Р. Найда, це знання, вміння, життєвий досвід особистості, її життєтворчі здатності, необхідні для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проєкту. Як сукупність певного досвіду особистості життєва компетентність не може бути сталою, а значить, як стверджує автор, це динамічне явище, яке розвивається і ускладнюється [3].

Перехід між дитячим садком і школою має бути поступовим, оскільки діти мають пройти період адаптації. Адаптація дитини буде значно легшою, якщо у перші роки навчання в школі будуть продовжувати та підіймати на інший рівень ту діяльність, яка була в дитячому садку. Наступність в освіті означає збереження основних видів діяльності дітей дошкільного віку в початковій школі, зокрема: спілкування; ігри; рухова активність; пізнавальна діяльність; засвоєння господарсько-побутових навичок; ліплення, малювання, аплікація, конструювання, слухання музики, спів, хореографія, театральна діяльність [4].

Випускник ЗДО повинен адаптуватися до умов навчання у школі першого ступеня. Адаптація передбачає пристосування дитини до освітнього закладу, де провід-

ним видом діяльності є навчальна, яка приступає на зміну ігровій.

Навчальна діяльність характеризується певними особливостями, зокрема:

- формування культури навчальної діяльності учнів початкової школи;

- поява та розвиток нових соціальних взаємин у діаді «дитина–дорослий», а саме – «учень–учитель» (важливість прийняття та усвідомлення нової соціальної ролі – «учень» через визнання дорослою людиною, яка буде його вчити, що і як саме треба робити);

- навчальна діяльність базується на сформованому в дошкільному віці базисі особистісної культури дитини та відповідної віку життєвої компетентності.

Вважаємо за доцільне проаналізувати зазначені особливості.

Культура навчальної діяльності, як стверджує І. Кожевникова, має вагомий вплив на формування особистості учня початкової школи. Оволодіння системою умінь культури навчальної діяльності супроводжується кількісними та якісними позитивними змінами у навчальній діяльності і в особистості кожної дитини через: підвищення рівня культури навчальної діяльності; інтенсивний розвиток учнів; менші витрати часу на виконання завдань; виявлення культури навчальної діяльності за критеріями і показниками; підвищення ефективності навчальної діяльності; виявлення дитиною індивідуально-особистісної позиції у навчанні і життєдіяльності; виявлення внутрішнього стану дитиною в навчальній діяльності; підвищення академічних успіхів. У всіх цих процесах особлива увага приділяється діагностиці стану умінь культури навчальної діяльності учнів та діагностиці ефективності (результатів) навчання [5].

Соціальний статус, на думку Л. Москаленко, є інтегральним показником становища соціальної групи та її представників у суспільстві, у системі соціальної ієрархії і суспільних відносин, яке характеризує систему прав, привілеїв та обов'язків, котрі має його носій; соціальний статус свідчить про авторитет та престиж особистості. Свій динамічний прояв соціальний статус має у феномені «соціальної ролі», яка розглядається як спосіб поведінки особистості, зумовлений її статусним становищем. Як початково зовнішнє явище стосовно особистості, соціальний статус заломлюється через систему її внутрішніх умов, інтеріоризується в її структурі, що дозволяє розглядати особистість як суб'єкта становлення соціального статусу [6].

У Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку зазначено, що необхідним

для забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти є усвідомлення педагогами й батьками вікових особливостей і можливостей конкретного періоду життя дитини. У цілісній системі дошкільної освіти незмінними мають бути: цінності гуманної педагогіки й цінності праці як такої; принципи як вимоги до психологічного комфорту та освітнього процесу, дидактично виваженого й збалансованого щодо прав і обов'язків дітей як його учасників; пріоритети соціалізуючого, компетентнісного і комунікативного підходів до розвивального середовища в закладі дошкільної освіти, пріоритет ровесництва як ключової умови збереження навичок взаємодії між поколіннями тощо [1, с. 20].

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (2021 р.) визначає наступність між початковою та дошкільною освітою в реалізації перспектив розвитку дитини. У документі зазначено, що збереження субкультури дошкільного дитинства передбачає активне використання провідної для дошкільного періоду ігрової діяльності та збагачення індивідуального досвіду, який здобула дитина у всіх специфічно дитячих видах діяльності, зокрема у комунікативній, мовленнєвій, здоров'язбережувальній, господарчо-побутовій, мистецько-творчій, пізнавально-дослідницькій [7].

Отже, сучасний заклад дошкільної освіти (ЗДО) забезпечує навчання, виховання, розвиток кожної дитини – або ж формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку як необхідної умови її подальшого навчання у школі.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо дитину як найвищу цінність, під-

кресляючи тим самим віру в її потенційні можливості та природну обдарованість. Разом з тим зазначаємо, що випускник ЗДО повинен адаптуватися до умов навчання у початковій школі, де відбувається пристосування дитини до іншого провідного типу діяльності – навчальної та нових соціальних взаємин.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що зміст та організація освітнього процесу у сфері дошкільної освіти визначаються принципами науковості, систематичності, активності, природовідповідності, які вимагають від педагога такої організації освітньо-виховного процесу, за якої максимально активізується діяльність дитини в пізнанні навколишнього світу, реалізації її творчих задумів та мрій [7, с. 4].

У Державному стандарті початкової освіти вказано, що метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [8].

Отже, зміст дошкільної освіти, визначений у Базовому компоненті дошкільної освіти та мета початкової освіти, яку сформульовано в Державному стандарті початкової освіти, визначають беззаперечну цілісність і наступність у формуванні та розвитку особистості дитини, що визначається активним впровадженням основних положень Концепції нової української школи, заснованих на засадах компетентнісного підходу (таблиця 1).

Таблиця 1

Таблиця співставлення компетентностей, представлених у Базовому компоненті дошкільної освіти та Державному стандарті початкової освіти

Державний стандарт початкової освіти	Базовий компонент дошкільної освіти
мовно-літературна	мовленнєва; комунікативна; художньо-мовленнєва
математична	сенсорно-пізнавальна, логіко-математична, дослідницька
природнича	природничо-екологічна
технологічна	предметно-практична, технологічна
інформатична	цифрова компетентність
соціальна і здоров'язбережувальна	Здоров'язбережувальна; прояв соціальної компетентності й навичок фінансової грамотності
громадянська та історична	особистісна; соціально-громадянська
мистецька	мистецько-творча; хореографічна
фізкультурна	рухова
	ігрова

Аналіз компетентностей, визначених нормативними документами, дає можливість стверджувати, що їх зміст повністю відображає реалізацію принципу наступності в організації освітнього процесу як у ЗДО, так і системі початкової освіти.

Ефективність забезпечення наступності визначається готовністю фахівців дошкільної та початкової освіти до створення необхідних педагогічних умов, враховуючи вікові психологічні особливості дошкільника та учня початкової школи. Аналіз теоре-

тичних джерел та набутий досвід практичної діяльності як у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти, так і в системі діяльності ЗДО, дав можливість виокремити найбільш оптимальні організаційно-педагогічні умови. Розкриємо їх зміст.

Чітке знання та врахування у практичній діяльності вікових та індивідуальних психолого-педагогічних особливостей дітей дошкільного віку та молодших школярів.

Розвиток людини, як зазначає І. Бех, це одночасно і природний (спонтанний), і штучний (регульований) процес. В останньому випадку – це спеціально організована навчально-виховна діяльність, яка призводить до формування культуровідповідних здібностей, якостей, способів дій. У цілому психічний розвиток – це розвиток самого себе, своєї індивідуальності, її вдосконалення. Знання про психічний розвиток дитини дозволяє науково правильно організовувати освітню діяльність дорослого. У цьому аспекті важливе розуміння джерел і рушійних сил означеного розвитку. Нині загальноприйнятим вважається положення про зовнішньо спрямовані витoki психічного розвитку особистості, про соціокультурне середовище як його детермінанту. Відтак, навчання і виховання, як вважають науковці, є загальною формою процесу розвитку [9, с. 8].

Характеризуючи зазначену педагогічну умову, вважаємо, що доцільно акцентувати увагу на появі та розв'язання вікових криз, які є характерними для кожного вікового періоду та визначають розвиток дитини в майбутньому. Найбільш актуальною та вагомою для нашого дослідження вважаємо кризу 6–7 років, поява якої пов'язана саме з моментом вступу дошкільника до школи. Незважаючи на те, що досить часто діти йдуть до школи у неповні 6-ть років (це власне бажання батьків та виявлення показників сформованості дошкільника до навчання в школі), або ж коли вікова межа коливається між 6,5 та 7 років, вікова криза пов'язана саме зі змінами звичного рівня життя дошкільника.

Сформований імідж закладу дошкільної освіти та його освітніх послуг.

Поняття іміджу в освіті загалом, а іміджу фахівця педагогічної освіти та закладу освіти зокрема, не є надзвичайно популярною тематикою дослідження. Але те, що цей напрям набуває все більшої актуальності у системі вітчизняних наукових досліджень – важко заперечити.

Імідж сучасного закладу дошкільної освіти, як зазначає Л. Загородня, це емоційно забарвлений образ дошкільного закладу, часто свідомо сформований, який

має цілеспрямовано задані характеристики і покликаний чинити психологічний вплив певної спрямованості на конкретні групи соціуму. Аналіз досліджень, присвячених іміджу ЗДО, дозволяє виокремити такі основні складники позитивного образу дошкільної установи: імідж освітніх послуг, імідж вихователя і колективу, імідж керівника закладу, візуальний (середовищевий і предметний) імідж. Імідж освітніх послуг закладу дошкільної освіти, на думку дослідниці, перебуває в залежності від іміджу колективу, іміджу вихователя, іміджу середовища, в якому відбувається освітній процес та іміджу директора – керівника закладу [10, с. 85–86].

Т. Довга стверджує, що імідж педагога, це – образ, який представляє сукупність внутрішніх (особистісних, професійних) якостей вчителя і його зовнішніх характеристик (культури поведінки, культури спілкування та культури зовнішнього вигляду – одягу, зачіски, макіяжу тощо.) [11, с. 449–450].

Особистісно-професійний імідж учителя – це цілісний, інтегрований образ педагога як особистості та професіонала. Феномен іміджу вчителя соціум сприймає через концептуальний «образ Я» та окремі іміджеві образи; аудіо-візуальний, мовно-риторичний, мовленнєво-руховий, комунікативний, інтелектуально-духовний, морально-етичний, яким властиве динамічне поєднання та взаємопроникнення [11, с. 62].

Отож, сформований позитивний імідж ЗДО, який залежить від професійної компетентності фахівців, від рівня організації освітнього процесу, від сукупності освітніх послуг, які дитина може отримати за межами обов'язкових навчальних занять, є вагомою педагогічною умовою забезпечення ефективності наступності у розвитку дитини-дошкільника та учня початкової школи.

Розроблена та адаптована структурно-функціональна модель життєвої компетентності дошкільника-молодшого школяра.

Компетентності – це динамічна комбінація цінностей та ставлень, знань, умінь і навичок, які визначають здатність скористатися знаннями або шукати інші знання, що й характеризує важливішу життєву компетентність, здатність особи успішно розв'язувати життєві проблеми, провадити подальшу навчальну та професійну діяльність, реалізувати освіту продовж життя. Сформована життєва компетентність базується та характеризується через сформовані наскрізні уміння: аналітичне мислення, здатність працювати в команді, оцінювати ризики та приймати рішення; розріз-

няти та конструктивно керувати емоціями; логічно обґрунтовувати свою позицію [12].

Р. Добровольська зазначає, що у наукових дослідженнях чітко простежується думка, що побудова моделі полягає в здійсненні матеріального або уявного імітування реальних сутностей системи шляхом створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації й функціонування цієї системи, основні її компоненти, об'єктивно наявні між ними взаємозв'язки тощо. Зазвичай моделі мають лінійний характер та відтворюють зв'язки між складовими системи. Однак складність і своєрідність педагогічних систем потребує врахування їхньої специфіки під час використання прикладної теорії моделювання [13, с. 114].

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на побудові моделі, де б чітко прослідковувалася наступність у формуванні життєвої компетентності на етапі дошкільник-учень початкової школи. У контексті зазначеного ми виокремлюємо три взаємопов'язані блоки.

I блок – *цільовий (теоретико-зорієнтований)* – містить: теоретичну складову (принципи та основні підходи побудови моделі); мету і завдання формування життєвої компетентності; чинники формування життєвої компетентності.

II блок – *практико-зорієнтований (змістово-процесуальний)* – містить: принципи відбору змісту формування компонентів життєвої компетентності у дітей дошкільного віку та учнів початкової школи; форми, методи та засоби формування, а також – педагогічні умови, які необхідно створити, враховувати та дотримуватися у процесі формування життєвої компетентності.

III блок – *результативний (діагностико-коригувальний)* – містить: критерії та рівні оцінювання сформованості життєвої компетентності, комплекс методик та завдань для виявлення сформованості структурних компонентів життєвої компетентності, добірку завдань та вправ для проведення коригувальних дій.

Оскільки розробка структурно-функціональної моделі життєвої компетентності дошкільника-молодшого школяра перебуває на етапі теоретичного обґрунтування, укладання усіх компонентів (саме тому ми пропонуємо подвійні назви у структурних блоках моделі) – то перспективу подальших наших наукових розробок ми вбачаємо саме в апробації цієї моделі в умовах закладу дошкільної освіти та початкової школи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отож, формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку – є важлива, практико-зорієнтована актуа-

льна проблема вітчизняних психолого-педагогічних досліджень. Результати проведеного дослідження дають можливість констатувати, що забезпечення наступності у системі дошкільної та початкової освіти мають достатнє теоретичне підґрунтя, натомість потребують ще значних доробок саме практичного характеру. Зокрема: перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в активній апробації розробленої нами структурно-функціональної моделі життєвої компетентності дошкільника-молодшого школяра, вивчення цього досвіду та розробки методичних рекомендацій для вихователів ЗДО та вчителів початкової школи.

Список бібліографічних посилань

1. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Київ: Ференець В.Б., 2020. 44 с. URL: http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/konceptiya_osvity_ditey_rannogo_ta_doshkilnogo_viku_vid_09_07_2020.pdf.
2. Дошкільна освіта. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/doshkilna-osvita>.
3. Найда Р.Г. До проблеми формування життєвої компетентності дитини в дошкільному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2016. Вип. 2. С. 86–90. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VZhDup_2016_2_19.pdf.
4. Наступність між дошкільною та початковою освітою. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/nastupnist-mizh-doshkilnoyu-ta-rochatkovoyu-osvitoyu> (дата звернення 26.05.2022).
5. Коженикова І.І. Формування культури навчальної діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. Київ: Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2003. 19 с.
6. Москаленко А.С. Психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра. автореф. канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка, 2016. 24 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/107194/3/Дисертація_Москаленко%20А.С..pdf.
7. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazoviy-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>.
8. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>.
9. Бех І.Д. Дошкільна освіта: трансформаційні орієнтири. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи: збірник наукових праць* [Хмельницький], 2020 р. С. 7–20. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/721181/1/Дошкільна%20освіта%20в%20контексті%20ідей%20Нової%20української%20школи.pdf>.
10. Загородня А.П. Підготовка магістрів до забезпечення якості освітнього процесу в закладі дошкільної освіти: теорія і практика: монографія. Суми: Вінниченко М.Д., 2019. 372 с.
11. Довга Т.Я. Особистісно-професійний імідж майбутнього вчителя початкової школи: теоретико-технологічний аспект: монографія. Дніпро: Середняк Т.К. 2020. 484 с.

12. Щодо методичних рекомендацій до оновленого Базового компонента дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti>.
 13. Добровольська Р.О. Модель формування готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2019. №4. С. 112–119. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3614/3913>.
- ### References
1. The concept of education of children of early and preschool age / National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Kyiv: Private individual Fereenzc V.B., 2020. 44 p. URL: http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/koncepciya_osvity_ditey_rannogo_ta_doshkilnogo_viku_vid_09_07_2020.pdf [in Ukr.].
 2. Preschool education. *Official site of the Ministry of Education and Science of Ukraine*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/doshkilna-osvita> [in Ukr.].
 3. Naida, R.G. (2016). To the Problem of Child's Life Competence Formation in Preschool. *Zhytomyr Ivan Franko state university journal. Pedagogical Sciences*, 2: 86–90. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/VZhDUP_2016_2_19.pdf [in Ukr.].
 4. Continuity between preschool and primary education. *Official site of the Ministry of Education and Science of Ukraine*. Retrieved 26/05/2022, from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/nastupnist-mizh-doshkilnoyu-ta-pochatkovoyu-osvitoju> [in Ukr.].
 5. Kogevnykova, I.I. (2003). Formation of culture of educational activity of junior schoolchildren. Abstract of PhD Dissertation in Pedagogy. Kyiv: National Pedagogical University named after MP Dragomirna. 19 p. [in Ukr.].
 6. Moskalenko, L.S. (2016). Psychological conditions of formation of the social status of the junior schoolboy. Abstract of PhD Dissertation in Psychology. Kyiv: GS Kostyuk Institute of Psychology. 24 p. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/107194/3/Дисертація_Москаленко%20Л.С..pdf [in Ukr.].
 7. Basic component of preschool education in Ukraine. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> [in Ukr.].
 8. State standard of primary education. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. [in Ukr.].
 9. Beh, I.D. (2020). Preschool education: transformational landmarks. *Preschool education in the context of the ideas of the New Ukrainian school: a collection of scientific works* [Khmelnitsky]. P. 7–20. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/721181/1/Дошкільна%20освіта%20в%20контексті%20ідей%20Нової%20Української%20школи.pdf> [in Ukr.].
 10. Zagorodnya, L.P. (2019). Preparation of masters to ensure the quality of the educational process in preschool education: theory and practice: a monograph. Sumy: Publisher Vinnichenko M.D. 372 p. [in Ukr.].
 11. Dovga, T.Y. (2020). Personal and professional image of the future primary school teacher: theoretical and technological aspect: monograph. Dnipro: Publisher Serednyak T.K. 484 p. [in Ukr.].
 12. Regarding methodological recommendations for the updated Basic component of preschool education. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-metodichnih-rekomendacij-do-onovlenogo-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti> [in Ukr.].
 13. Dobrovolska, P.O. (2019). Model of formation of readiness of future teachers of musical art to the organization of musical and aesthetic space of general secondary education institutions. *Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Series: "Pedagogical Sciences"*, 4: 112–119. Retrieved from <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3614/3913> [in Ukr.].

MACHYNSKA Nataliya

Doctor of Pedagogy, professor, Head of the Department of Primary and Preschool Education,
Ivan Franko National University of Lviv

MAIER Oksana

educator-methodologist of the preschool educational institution (kindergarten)
"Fairytale World" of Zymnovodiv Village Council,
Lviv district, Lviv region

FORMATION OF LIFE COMPETENCE OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE – A CONDITION FOR ENSURING THE FOLLOW-UP OF STEP-BY-STEP DEVELOPMENT PRESCHOOL STUDENT OF PRIMARY SCHOOL

Summary. The article is devoted to clarifying the problem of ensuring continuity in the gradual development of the child's personality in the system of preschool and primary education. The content of the main competencies defined in the normative documents that make up the new life competence of the preschooler is analyzed. It is shown that continuity in the system of preschool and primary education is ensuring the continuity of human education.

The peculiarities of primary school student's educational activity are outlined, their characteristic is offered (formation of culture of primary school student's educational activity; emergence and development of new social relations in dyad "child-adult"; formation of personal culture basis).

A comparison of the competencies presented in the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Primary Education), which form the basis of the life competence of a preschooler, is proposed. It is shown that their content fully reflects the implementation of the principle of continuity in the organization of the educational

process both in preschool education and primary school system.

The optimal organizational and pedagogical conditions for the formation of life competence of a preschool child are identified and characterized as: clear knowledge and consideration in practice of age and individual psychological and pedagogical characteristics of preschool children and primary school children; the image of the preschool institution and its educational services is formed; the structural and functional model of life competence of the preschooler-junior schoolboy is developed.

The structural-functional model contains three blocks - target or theoretical-oriented; practice-oriented or content-procedural; effective or diagnostic-corrective; a brief semantic description of each of these blocks is proposed.

Keywords: preschool institution, primary school, organizational and pedagogical conditions, continuity, life competence, continuity of education.

Одержано редакцією 06.06.2021
Прийнято до публікації 20.06.2021

ПОЧАТКОВА ОСВІТА



DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-115-126
ORCID 0000-0002-4951-3259

ЛОДАТКО Євген Олександрович

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогічної освіти, освітнього і соціокультурного менеджменту,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lodatko@gmail.com

УДК 373.3.091.212.7-042.4-047.22(045)

КОМПЕТЕНТІСНІ КРАЙНОЩІ У ТРАКТУВАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Аналізуються нормативні документи, які слугують основою для організації освітньої діяльності у початковій школі.

Розкриваються суперечності в розумінні й трактуванні компетентнісних сутностей, передбачених Державним стандартом початкової освіти та пропонованих у педагогічних розвідках.

Аргументується, що компетентнісні крайнощі у цілевизначанні та тлумаченні навчальних досягнень учнів початкової школи спричиняють суперечності в інтерпретації обов'язкових результатів навчання.

Обґрунтовується неправомірність застосування у початковій школі компетентнісних оцінок навчальних досягнень учнів.

Ключові слова: початкова школа; знання і уміння; способи дій учнів; навчальні досягнення учнів; компетентнісні оцінки результатів.

Only two things are infinite, the Universe and human stupidity, and I'm not sure about the former
Albert Einstein

Навчання у загальноосвітній школі традиційно орієнтувалося на опанування учнями знань і умінь (способів дій) та набуття певних навичок у межах предметного змісту, запланованого для засвоєння на відповідних ступенях навчання. Невід'ємним складником навчальної діяльності вважався й розвиток в учнів здатності до предметних комунікацій на певному рівні логічності й аргументованості.

Для визначення результатів¹ засвоєння предметного змісту розроблялися і застосовувалися діагностичні процедури, за допомогою яких з'ясовувалися знання, діяльнісні та комунікаційні досягнення учнів та їх відповідність програмним вимогам. Однак, з початку ХХІ століття в системі початкової освіти започаткувалися й стали впроваджуватися зміни під гаслом осучаснення підходів до організації навчальної діяльності. Цей тренд виразно простежується в державних стандартах початкової

освіти, які вводилися в дію протягом останніх десятиліть.

Так, у державному стандарті початкової загальної освіти, затвердженому зі змінами колегією МОН України у 2005 році, зазначалося, що він «розроблений відповідно до пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку і передбачає всебічний розвиток та виховання особистості через формування в учнів бажання і вміння вчитися, повноцінних мовленнєвих, читацьких, обчислювальних умінь і навичок, умінь і навичок здорового способу життя. Поряд із функціональною підготовкою ... діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування і співпраці у різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань», – курсив авт., Є. Л. [1]. Виходячи з цього, «... в доборі змісту враховується його наступність і неперервність, доступність і науковість, потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, реалізації принципів індивідуалізації, гуманізації навчально-виховного процесу» [там само].

Зміст початкової освіти, передбачений державним стандартом 2005 року [1], охоплював кілька освітніх галузей. У межах кожної з галузей виокремлювалися *змістові лінії* з відповідними темами для засвоєння на рівні способів дій (уміння, оволодіння), формування уявлень про природу певних понять, розуміння сутності окремих явищ і процесів, знання декотрих фактів. Для діагностування рівня засвоєння предметного змісту використовувалися завдання, виконання яких учнями дозволяло з'ясовувати опанування ними знань і умінь (способів дій), передбачених державними вимогами до кожної теми. Приміром, у результаті вивчення законів і властивостей арифметичних дій учні мали набувати «... уявлення про закони і властивості арифметичних дій, розуміти їх суть. Уміти вико-

¹ поточних та підсумкових.

ристовувати закони та властивості при виконанні обчислень» [там само].

Якщо звернутися до таксономії Бенджаміна Блума педагогічних цілей у пізнавальній сфері [2; 3], то слід зазначити, що державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (за стандартом [1]) значною мірою узгоджуються з нею: уявлення → знання → розуміння → вміння (застосування). Примітним для цього стандарту є й те, що в ньому не йдеться про жодні компетентності, які мають набувати учні початкової школи при вивченні предметів з освітніх галузей базового навчального плану початкової школи².

Як відомо, в будь-якій галузі знань провідне місце посідає система предметно конкретизованих понять і відношень (але не компетентностей!), завдяки яким створюються логічні передумови розуміння здобувачами освіти змістових засад і процедурних сутностей об'єктів пізнання в межах обраного предметного простору. На підґрунті цього, для загальноосвітньої школи розроблялися засоби діагностування досягнень учнів відповідно до цільових орієнтирів і діяльнісних вимог тих навчальних предметів³, які мали вивчатися в різні роки навчання.

Окрім внесення змін до державного стандарту початкової освіти, у 2005 році сталося приєднання України до Болонської декларації про зону європейської освіти. Унаслідок цього в системі вищої освіти розпочалося впровадження кредитно-модульної організації навчального процесу, а також компетентнісного підходу до підготовки фахівців. Так, зокрема, в освітньо-професійній програмі підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 початкове навчання [4] вперше було нормативно визначено перелік і конкретизовано зміст компетенцій, які мали формуватися у вчителів початкової школи в закладах вищої освіти. Однак, у цій освітньо-професійній програмі (як складовій галузевого стандарту) змістовного потрактування поняття «компетенція» не давалося, що спричинило появу численних контекстуальних тлумачень⁴.

У 2011 році було оновлено Державний стандарт початкової загальної освіти, де

окремо зазначалося, що він «ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення *результативної складової* засвоєння змісту початкової загальної освіти», – курсив авт., Є. А. [5]. Услід за цією ідеологічною домінантою наводився перелік з понад двох десятків компетентнісних понять (та їх потрактувань), які для початкової школи мали стати концептом нового підходу в організації предметної діяльності учнів.

Вихідним поняттям, до смислової сутності якого мали тяжіти цілі та результати засвоєння предметного змісту, було декретовано поняття *компетентності* як набутої у процесі навчання інтегрованої здатності особистості, яка «*складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення*, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці», – курсив авт., Є. А. [5]. У контексті такого трактування компетентності було визначено мету для кожної з семи освітніх галузей.

Так, приміром, «метою освітньої галузі «Математика» ... [вказувалося] формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі.

Для досягнення ... цієї мети передбачається *формування:*

цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом;

вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією; орієнтуватися на площині та у просторі; застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин;

інтересу до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися», – курсив авт., Є. А. [5].

Якщо керуватися наведеними вище означенням поняття компетентності⁵ і позиціонуванням мети навчання математики, то необхідно акцентувати увагу на тому, що особистісні якості, формування яких має забезпечувати досягнення мети, лише віртуально узгоджуються з *категорі-*

² Окрім освітньої галузі «Мистецтво», де передбачається «формування в учнів комплексу ключових художньо-естетичних компетентностей» (без будь-якої конкретизації їх змісту).

³ вимог чинних освітніх стандартів

⁴ Зрештою, в оновленому державному стандарті початкової загальної освіти (2011 рік) з'явилося визначення цього поняття: «компетенція – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [5].

⁵ Як здатності, що складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, які можуть цілісно реалізовуватися на практиці.

ями «знання», «досвід», «цінності», «ставлення». Приміром, незрозуміло, до якої з цих категорій слід відносити «інтерес до вивчення математики» або «вміння орієнтуватися на площині та у просторі» чи «здатність логічно міркувати» ...

Вочевидь, за таких обставин говорити про «чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти» [5] навряд чи можливо, оскільки розробники стандарту не подбали про відповідні *інструменти вимірювання*. Більше того, поза увагою розробників лишилася змістова зорієнтованість методик TIMSS and PIRLS та PISA, які десятиліттями застосовуються у світі для оцінки навчальних досягнень учнів початкової та основної школи.

В Україні результати епізодичних досліджень TIMSS і PIRLS (2007, 2011) не сприймалися як підстави для вивчення питань якості навчання у початковій школі. Натомість у 2018 році було проведено дослідження PISA для оцінки грамотності «15-річних учнів / студентів у таких предметних галузях, як читання, математика та природничо-наукові дисципліни» і визначення ступені «оволодіння підлітками здатністю застосовувати власні знання, уміння, навички, ставлення в реальних життєвих ситуаціях» [6, с. 17]. У результаті виявилось, що не досягли базового рівня з математики – 36%, природничих наук – 26,4%, читання – 25,9% українських підлітків (рис. 1).

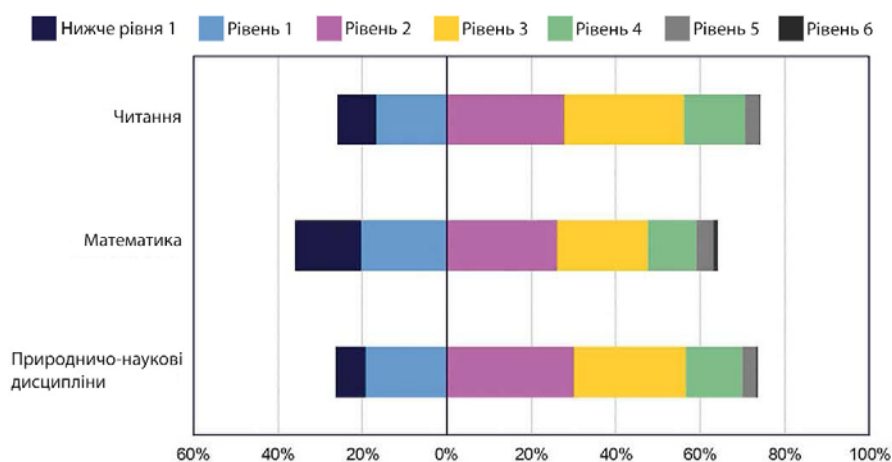


Рис. 1. Досягнення українськими учнями / студентами рівнів сформованості читацької, математичної та природничо-наукової грамотності в шкалах PISA за галузями [6, с. 57].

Невтішні результати PISA стали підставою для оголошення 2020/2021 навчального року «Роком математичної освіти в Україні» [7] та змін у правилах вступу до закладів вищої освіти – наявність ЗНО з математики для більшості спеціальностей.

У 2018 році Державний стандарт початкової освіти було в черговий раз оновлено [8]. Цьому передувало започаткування у 2016 році проекту НУШ (Нової української школи)⁶ та прийняття у 2017 році Закону «Про освіту» [9], що визначив основні норми і принципи, на яких має засновуватися вітчизняна освіта, включаючи початкову її ланку.

У Державному стандарті 2018 року «метою початкової освіти ... [проголошено]

всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, *компетентностей та наскрізних умінь* відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості», – курсив авт. Є. А. [8, ст. 4].

Поняття «компетентність» у стандарті лишилося без пояснень, оскільки воно витлумачено⁷ у Законі «Про освіту» і цього достатньо для практичних працівників та дослідників освітніх проблем: «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» [9, п. 15 ст.

⁶ Деja вч.: у 1922–1933 рр. педагогами-марксистами видавався журнал «На путях к новій школі», відповідальним редактором якого була Надія Крупська. «Журнал ставив за мету об'єднання навколо себе педагогів та залучення їх до активної участі у розробці демократичних шляхів будівництва *новітньої радянської школи*», – переклад і курсив авт., Є. А. [10, столб. 9].

⁷ Вперше поняття компетентності було офіційно визначено в Україні у 2014 році в Законі «Про вищу освіту»: «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [11, п. 13, ст. 1].

1]. Що стосується поняття «наскрізні ціння», то слід звернути увагу на відсутність будь-якого його змістового трактування у Державному стандарті [8], що поза сумніву потягне за собою численні «авторські» тлумачення (як це відбувалося з поняттям «компетентність» до появи Закону «Про вищу освіту»).

У змістовому контексті розробники Державного стандарту наголошують, що «вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу», та виокремлюють низку «ключових компетентностей»:

«1) вільне володіння державною мовою ... ; 2) здатність спілкуватися рідною ... та іноземними мовами ...; 3) математична компетентність ...; 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій ...; 5) інноваційність ...; 6) екологічна компетентність ...; 7) інформаційно-комунікаційна компетентність ...; 8) навчання протягом життя ...; 9) громадянські та соціальні компетентності ...; 10) культурна компетентність ...; 11) підприємливість та фінансова грамотність» [8, ст. 7].

Прикметним у чинному Державному стандарті початкової освіти є те, що «основою формування ключових компетентностей є досвід здобувачів освіти, їх потреби, які мотивують до навчання, знання та вміння, які формуються в різному освітньому середовищі (школі, родині), різноманітних соціальних ситуаціях та обумовлюють формування ставлення до них», – курсив авт., Є. Л. [8, ст. 8]. У контексті цього положення цікаво було б зрозуміти, який досвід і які потреби, знання та вміння учнів початкової школи слід вважати основою для формування таких ключових компетентностей, як, приміром, «інноваційність»⁸ або «здатність спілкуватися ... іноземними мовами»⁹?

Вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено за *дев'ятьма*¹⁰ освітніми галузями: мовно-літературна; математична;

природнична; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізкультурна. Для кожної з галузей «вимоги до обов'язкових результатів навчання визначаються з урахуванням компетентнісного підходу» [8, ст. 6].

Зважаючи на таке позиціонування результатів навчання за «освітніми галузями», логічно було б очікувати на тлумачення поняття «компетентнісний підхід» або у тексті Державного стандарту початкової освіти [8], або у Законі «Про освіту» [9]. Однак у цих документах офіційне пояснення сутності поняття «компетентнісний підхід» відсутнє, що провокує його «авторські», суб'єктивно-ситуативні трактування (наприклад, як у [12]).

У зазначеному нормативному документі (окрім «ключових» компетентностей) немає жодних пояснень щодо сутностей «предметних компетентностей» та основ їх формування¹¹. Констатується лише, що «вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів освіти визначено за ... освітніми галузями» [8, ст. 10]. Однак, якщо звернутися до вимог до обов'язкових результатів навчання («за освітніми галузями»), наведених у додатках 1–11, то побачити в них «компетентнісні формулювання» результатів не вдасться, бо наводиться лише перелік способів дій і особистісних якостей, асоційованих з таксономією Бенджаміна Блума.

Ілюстрацією сказаного можна вважати Додаток 4 до Державного стандарту, де наведено загальні результати навчання математики (табл. 1).

Загальні результати навчання¹² також вільні від «компетентнісних» потрактувань, а у «загальних цілях освітніх галузей» анонсуються лише відповідні «ключові компетентності» з переліку, наведеному у ст. 7 чинного стандарту початкової освіти. З урахуванням такого підходу окремі автори пропонують власне бачення шляхів і засобів формування таких «ключових компетентностей», як:

– мовленнєва (Ганна Зажарська [16]);

– математична (Ольга Жмуренко [17], Олег Довгий [18], Наталія Деньга & Ксенія Широкова [19] та ін.);

⁸ Інновація – калька з англ. *innovation* (буквально: новаторство, новітність, нововведення). То ж в якому контексті слід розуміти «новаторство» у навчальних діях учнів початкової школи, які займаються фізкультурою чи вивчають математику, інформатику або інші предмети?

⁹ Якщо йдеться про «спілкування», то це має бути (за Європейською шкалою рівнів) хоча б рівень A2, який передбачає «можливість вести бесіду, розповідати про себе, читати вивіски, оголошення, етикетки, можливість писати особисті і стандартні ділові листи» [13] іноземною мовою.

¹⁰ У Державному стандарті початкової загальної освіти, затвердженому у 2011 році [5], освітніх галузей налічувалося сім. Збільшення кількості освітніх галузей до дев'яти мабуть і слід вважати «справжнім» розвантаженням учнів (чим так опікувалися ініціатори НУШ).

¹¹ У типових програмах для 1–2 та 3–4 класів [14; 15] також відсутні тлумачення поняття предметних компетентностей: у вступній частині наводиться лише витяг з Державного стандарту початкової освіти (стаття 7), у якій містяться пояснення щодо «ключових» компетентностей [8].

¹² «Сукупність знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, що відповідають загальним цілям освітньої галузі» [8, ст. 2, п. 1].

– природнича (Наталія Козуб [20] за наукової підтримки доц. Лариси Присяжнюк та ін.);
 – технологічна (Марина Шевчук [21]);
 – інноваційність (Олександр Кошелєв, Світлана Грицай [22]);
 – екологічна (Наталія Голота & Вікторія Потапович [23], Іван Коновальчук [24], Марія Крива & Ірина Лисак [25] та ін.);

– громадянська (Тамара Нестеренко [26], Олена Бурау & Марія Смирнова [27]);
 – соціальна (Надія Бібік [28], Дар'я Губарева [29], Світлана Данилейко [30] та ін.);
 – культурна (Рясна Лілія [31] за наукової підтримки доц. Наталії Смоляннюк);
 – підприємницька (Олена Варецька & Оксана Лосєва [32] та ін.).

Таблиця 1
 Додаток 4
 до Державного стандарту

ВИМОГИ
 до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти
 з математичної освітньої галузі*

Загальні результати навчання здобувачів освіти	Обов'язкові результати навчання здобувачів освіти	
	1–2 класи	3–4 класи
<i>Дослідження ситуації і виокремлення проблем, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів</i>		
Розпізнає ...	розпізнає ... [2 МАО 1.1]	розпізнає ... [4 МАО 1.1]
Досліджує, аналізує, оцінює ...	аналізує...; визначає ... [2 МАО 1.2]	аналізує ...; описує ... [4 МАО 1.2]
Прогнозує ...	прогнозує ... [2 МАО 1.3]	прогнозує ... [4 МАО 1.3]
<i>Моделювання процесів і ситуацій, розроблення стратегій (планів) дій для розв'язання різноманітних задач</i>		
Сприймає і перетворює ...	перетворює інформацію... [2 МАО 2.1]	перетворює інформацію ... [4 МАО 2.1]
Розробляє стратегії ...	обирає послідовність дій ... [2 МАО 2.2]	обирає спосіб ... розв'язання ... [2 МАО 2.2]
Моделює процес ...	обирає числові дані...; визначає дію ...; виконує її ... [2 МАО 2.3]	обирає дані ...; обґрунтовує вибір дій ...; розв'язує ... [4 МАО 2.3]
...		

*Фрагмент Додатку 4 в редакції Постанови КМ № 688 від 24.07.2019.

Відсутність у тексті Державного стандарту початкової освіти [8] та у типових освітніх програмах [14; 15] тлумачень змістової сутності предметних компетентностей призводить до появи численних авторських ініціатив щодо засобів формування в учнів початкової школи різноманітних компетентностей із відповідним суб'єктивними баченнями їх змісту і шляхів досягнення результатів. Серед таких компетентностей можна натрапити на:

– читацьку (Ірина Старагіна & Василь Терещенко & Андрій Панченков [33], Тетяна Полякова [34] та ін.);
 – комунікативну (Катерина Пономарьова [35], Наталія Скринник [36], Анастасія Садовнича [37] за наукової підтримки доц. Наталії Голоти);
 – граматичну (Коробова Ольга [38]);
 – комунікативну іншомовну (Вадим Калінін & Анна Кадашук [39]);
 – граматичну іншомовну (Ірина Мірошник [40]);
 – текстотворчу (Анна Гамза [41]);
 – природничо-екологічну (Ольга Грошовенко & Наталія Пахальчук & Інна Стахова [42]);

– природознавчу (Редчиць Наталя [43]);
 – освітні компетентності (Тетяна Гордієнко [44] – у викладанні «Я у світі»);
 – життєву (Галина Ярш & Ольга Мочула [45] – у викладанні математики);
 – здоров'язбережувальну (Марина Кобан & Юлія Лимар [46]);
 – соціокультурну (Валентина Вітюк [47], Наталя Максименко [48] та ін.);
 – естетичну (Олександра Качмар [49]);
 – медіакомпетентність (Світлана Деньгасва (Іць) [50] та ін.);
 – правову (Олена Попадич [51])
 та інші їх «псевдопредметні» різновиди.

Неабияка кількість ключових та інших компетентностей, передбачених Державним стандартом початкової освіти та ініційованих до формування авторами численних публікацій, має принаймні насторожувати. Осучаснювачі початкової школи, пропонуючи формування різноманітних компетентностей, чомусь забувають про навчальні, розвивальні й виховні цілі та обов'язкові результати навчання кожного з предметів навчального плану і нехтують часом, необхідним для їх досягнення учнями початкової школи.

Наведене вище дає підстави вважати новомодним напрямом «осучаснення» початкової школи організацію навчання *не на основі компетентнісного підходу, а з урахуванням компетентнісного підходу*. На думку Алії Лісовської, це «дає можливість вийти за межі традиційного навчання, в змісті якого результатом [виступає] система знань, умінь та навичок учня, а не здатність результативно діяти. З цього випливає, що *теоретичне навчання змінюється в напрямку його застосування на практиці*», – курсив авт., Є. А. [52, с. 48]. Упевненість Алії Лісовської та її прибічників (followers) у користі від посилення уваги до *практичного навчання замість теоретичного* ретроспективно близька до переконання Павла Блонського, який ще у 1919 р., звертаючись до вчителів, стверджував: «усі знання мають народжуватися з випадків і у роботі ... Чим менше ти захоплюватимешся гонитвою за знаннями, тим краще ... До чого ... схематизація знань на першому ступені навчання? Чи не кращою є цілісна освіта, вивчення цільної конкретної дійсності? Наш учень повинен вивчити світ і життя, а не арифметику та фізику»¹³, – переклад авт., Є. А. [53, с. 46].

Ще однією новомодною ідеєю, яка не перший рік проявляється на багатьох інтернет-ресурсах, є придумана осучаснювачами початкової школи «*компетентнісна орієнтованість завдань*»: з української мови (Катерина Пономарьова [54]), природознавства (Дарія Біда [55]), математики (Ольга Жадан [56]) та інших предметів (Ніна Мавчан [57]) навчального плану. Спробу пояснення дидактичної і функціональної сутності таких завдань можна знайти у Катерини Пономарьової: «компетентнісно орієнтоване завдання – це спеціально створена дидактична конструкція, яка використовується з метою формування або перевірки предметних і ключових компетентностей» [54, с. 77].

З формальних позицій класичної логіки запропоноване тлумачення цілком коректне, оскільки визначає поняття «компетентнісно орієнтоване завдання» через рід і видову відмінність¹⁴. Однак зазначеною в

ньому видовою відмінністю (використання для перевірки компетентностей) скористатися неможливо, оскільки на практиці відсутні процедури для перевірки предметних і ключових компетентностей. Наявні нормативні документи і досвід навчальної діяльності та її методичного супроводу орієнтують учителів на *визначення результатів навчання* як сукупності «знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей здобувачів початкової освіти, що відповідають ... цілям освітньої галузі» [8, ст. 2, п. 1].

У процитованому офіційному визначенні результатів навчання про компетентності взагалі не згадується. Тому запропоноване Катериною Пономарьовою тлумачення поняття «компетентнісно орієнтоване завдання» по суті слід вважати нікчемним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналізуючи компетентнісні характеристики, притаманні різним рівням навчальної та виховної діяльності у початковій школі, логічно дійти висновку як про суперечності в розумінні й трактуванні їх сутності у нормативних документах, так і в авторських інтерпретаціях компетентнісних орієнтирів навчальних досягнень учнів. Не зважаючи на те, що Державний стандарт початкової освіти містить певні логічно-понятійні недопрацювання, ці хиби можуть усуватися з часом. До тексту стандарту вже вносилися зміни, однак вважати їх остаточними немає підстав – його чинна редакція потребує подальшого доопрацьовуватися.

Інша ситуація складається з авторським баченням сутності предметних, метапредметних і поліпредметних (міжпредметних) видів діяльності у початковій школі. Компетентнісна істерія останнього десятиліття, яка активно підігрівалася осучаснювачами початкової освіти та учителями¹⁵, є благодатним ґрунтом для розквіту культурно-професійного [60] примітивізму. Прибічники компетентнісного улаштування системи навчання молодших школярів, послуговуючись власною нездатністю до критичного осмислення й розуміння [61] психофізіологічних, мислительних і діяльнісних можливостей дітей 6–11-річного віку, позиціонують формування (предметних) компетентностей як результат навчання, не усвідомлюючи відсутність діагностичних засобів за допомогою яких можна було б з'ясувати, чи набув випускник початко-

¹³ Переконання Павла Блонського у непотрібності «вивчати ... арифметику та фізику» стимулювало революціонерів Наркомпросу до руйнації в 20-х рр. XX ст. традиційної організації навчання у школах I ступені на користь організації навчання за комплексами [58]. Через 100 років ця капосна комуністична ідея не дає спокою осучаснювачам початкової школи, які пропагують використання (тижневих) модельних навчальних програм [59].

¹⁴ тобто для означуваного поняття (об'єкта) вказується рід, до якого воно належить, а потім формулюються його відмінні (видові) ознаки, які дозволяють

виділяти об'єкти серед усіх інших об'єктів такого роду.

¹⁵ яким треба, приміром, для здобуття категорії підкріплювати власний професійний рівень публікаційною активністю та апробаційними акціями на трендові теми.

вої школи, приміром, математичної компетентності чи якоїсь іншої. Більше того, осучаснювачі початкової школи в останні роки не лише різноманітно трактували інструменти формування ключових компетентностей, а й напридумували стільки мета- і поліпредметних компетентностей, що для опанування учнями предметними змістом і способами діяльності залишається все менше часу.

Зважаючи на зазначене, серед перспектив подальших досліджень актуальності набувають:

1) пошук методологічних запобіжників від компетентнісних надмірностей (excesses) у цілевизначанні та тлумаченні навчальних досягнень учнів початкової школи;

2) виявлення дієвих засобів досягнення загальних результатів навчання як сукупності знань, умінь, навичок, опанування яких відповідає предметним і загальним цілям навчання;

3) розроблення діагностичних інструментів, які б дозволяли з'ясовувати ціннісні орієнтири учнів та опанування ними загальних і предметних способів мислення;

4) з'ясування сутності учнівських поглядів, що мають формуватися і позиціонуватися як результати навчання у початковій школі.

Список бібліографічних посилань

- Державний стандарт початкової загальної освіти (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 року «Про підсумки переходу початкової ніколи на новий зміст та структуру навчання»): Лист Міністерства освіти і науки України від 06.12.2005 № 1/9-695. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-695290-05#Text>.
- Bloom B. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: The cognitive domain. New York: David McKay Co Inc. 1956. 216 p.
- Anderson L.W.; Krathwohl D.R. (Ed.). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001. 302 p.
- Галуzeвий стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 початкове навчання на пряму підготовки 0101 педагогічна освіта кваліфікація 3310 вчитель початкової школи [Розроб.: В.І. Бондар, І.М. Шапошнікова, А.П. Канищенко, С.В. Страшко, Т.І. Тітова, З.А. Гейхман; Заг. редакція В.І. Бондар]. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. 140 с.
- Державний стандарт початкової загальної освіти: Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text>.
- Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт.: М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. Київ: Український центр оцінювання якості освіти, 2019. 439 с.
- Про оголошення 2020/2021 навчального року Роком математичної освіти в Україні: Указ Президента України від 30 січня 2020 року № 31/2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31/2020#Text>.
- Державний стандарт початкової освіти: Затв. постановою Кабінету Міністрів України 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
- Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Педагогическая энциклопедия / И.А. Каиров (глав. ред.), Ф.Н. Петров (глав. ред.) [и др.]. Moscow: Советская Энциклопедия, 1966. Т.3. Н-См. 880 столб.
- Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Родіна І.В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. Харків: Основа, 2006. 94 с.
- Хохлова Є. Якими бувають рівні володіння англійською? *Enguide – сервіс по вибору курсів англійської мови*. URL: <https://enguide.ua/ua/magazine/kakie-byvayut-urovni-vladeniya-angliyskim-yazykom>.
- Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 1–2 клас: Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>.
- Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Савченко О. Я. 3–4 клас: Затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 08.10.2019 року № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>.
- Зажарська Г.П. Шляхи формування мовленнєвої компетентності молодших школярів на уроках української мови та літературного читання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2019. №3(326). С. 36–43.
- Жмуренко О. Математична компетентність як ключова компетентність нової української школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*, 2019. №4(96). С. 77–91. URL: <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/196187/196440>.
- Довгий О. Формування математичної компетентності учнів початкової школи як педагогічна та освітня проблема. *Молодь і ринок*, 2021. № 10/196. С. 113–118. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/248543/245856>.
- Деньга Н., Широкова К. Формування математичної компетентності учнів початкових класів за допомогою інструментів дистанційного навчання. *Імідж сучасного педагога: електронний науковий фаховий журнал*, 2021. №1(196). С. 88–94. URL: <http://isp.poiprpo.pl.ua/article/view/224438/225906>.
- Козуб Н. Формування природничої компетентності молодших школярів засобами навчального проектування. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції*, 2020. Вип. 9. С. 168–170. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6411/Kozub%20Natalia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Шевчук М.О. Педагогічні умови формування технологічної компетентності учнів початкової школи. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»* [Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя], 2019. № 2. С. 89–96.

22. Кошелєв О.А., Грицай С.М. Компетентнісний потенціал Lego Education у початковій школі. *Молодий вчений*, 2017, №9.2(49.2). С. 5–8.
23. Голота Н.М., Потапович В.В. особливості формування екологічної компетентності учнів початкової школи засобами краєзнавства. *Recent Scientific Investigation: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference* (September 16–18, 2021). Oslo, Norway, 2021. No 74. С. 61–68. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/15412/13901>.
24. Коновальчук І. Теоретичні й технологічні аспекти формування екологічної компетентності молодших школярів. *Молодь і ринок*, 2016. №5(136). С. 20–24. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/29126/1/1%201.pdf>.
25. Крива М., Лисак І. Формування екологічної компетентності учнів початкових класів у європейському контексті. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*, 2019. №34. С. 107–115. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/10579>.
26. Нестеренко Т. Громадянська компетентність учнів як складова громадянської освіти в початковій школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка*, 2009. №4. С. 180–183. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gromadyanska-kompetentnist-uchniv-yak-skladova-gromadyanskoyi-osviti-v-pochatkoviy-shkoli/viewer>
27. Бурау О.Ф., Смирнова М.О. Формування громадянської компетентності учнів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2013. Т. 38. №6. С. 207–216. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/939/701>.
28. Бібік Н.М. Структура і зміст соціальної компетентності. Бібік Н.М., Вашуленко М.С., Мартиненко В.О. та ін. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2014. С. 49–62.
29. Губарева Д.В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2020. № 1(19). С. 27–32. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/4.pdf>.
30. Данилейко С.І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи. *Advanced Technologies of Science and Education: Proceedings of the International Scientific Conference* (18–20 December, 2017). Issue IV. Dubai, 2017. URL: <http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchniv-pochatkovoyi-shkoli/>.
31. Рясна Л.В. Засоби формування культурної компетентності в учнів початкової школи. *Нова українська школа: стратегія розвитку особистості*: збірник тез доповідей II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (Мукачєво, 15 лютого 2021 р.) / за ред. Г.В. Товканець. Мукачєво, 2021. С. 120–121.
32. Варецька О., Лосєва О. Нова українська школа: формування підприємницької компетентності учнів початкових класів: науково-методичний посібник / за заг. ред. О. Варецької. Запоріжжя: К.С. Советнікова, 2019. 196 с.
33. Старога І., Терещенко В., Панченков А. Розвиток читацької компетентності в учнів початкової школи в системі інтегрованого навчання: навч.-метод. посібник. Харків: Соняшник, 2020. 176 с.
34. Полякова Т.М. Шляхи збереження наступності у формуванні читацької компетентності учнів НУШ у базовій школі. *Базова освіта НУШ: процесуальне правонаступництво*: збірник матеріалів регіональної науково-практичної інтернет-конференції, 29 березня 2021 р. Житомир: Житомирський ОІППО, 2021. С. 59–63. URL: <https://zippo.net.ua/data/files/2021/zb2903.pdf>.
35. Пономарьова К.І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2020. 88 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/722951/1/20.4%20Посібник%20Пономарьова.pdf>.
36. Скринник Н. Формування комунікативної компетентності у молодших школярів на уроках англійської мови. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції 18 вересня 2019 року. Бердянськ, 2019. С. 61–65. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/матеріали-конференції-1.pdf>.
37. Садовнича А.Р. Особливості формування комунікативної компетентності учнів початкової школи засобами проєктної діяльності. *Recent Scientific Investigation: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference* (September 16–18, 2021). Oslo, Norway, 2021. No 74. С. 133–137 (Scientific Collection “InterConf”). URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/14510/13220>.
38. Коробова О. Вправа «Живе речення» як засіб формування граматичної компетенції молодших школярів. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції 18 вересня 2019 року. Бердянськ, 2019. С. 36–40. URL: <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/матеріали-конференції-1.pdf>.
39. Калінін В.О., Кадашук А.Р. Формування іншомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи в умовах гейміфікації. *Базова освіта НУШ: процесуальне правонаступництво*: збірник матеріалів регіональної науково-практичної інтернет-конференції, 29 березня 2021 р. Житомир: Житомирський ОІППО, 2021. С. 38–43. URL: <https://zippo.net.ua/data/files/2021/zb2903.pdf>.
40. Мірошник І.В. Поняття іншомовної граматичної компетентності та особливості її реалізації в початковій школі. *Молодий вчений*, 2018. № 2.1(54.1). С. 99–103. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2.1/26.pdf>.
41. Гамза А.В. Формування текстотвірної компетентності в молодших школярів на засадах лінгводидактики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*: збірник наукових праць, 2016. Вип. 1. С. 48–53. URL: <https://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/10-4.pdf>.
42. Грошовенко О.П., Пахальчук Н.О., Стахова І.А. Технології формування природничо-екологічної компетентності молодших школярів. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the Art of Teaching and Learning: conference proceedings*, February 26–27, 2021. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2021. P. 31–34. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-66>.
43. Редчиць Н.М. Шляхи формування природознавчої компетентності молодших школярів на уроках природознавства. *Наукова думка сучасності і майбутнього*: збірник статей учасників десятої всеукраїнської практично-пізнавальної конференції. Дніпро, 2017. С. 22–28. URL: <http://naukam.triada.in.ua/images/files/zbirnik10.pdf>.
44. Гордієнко Т.В. Формування освітніх компетентностей учнів початкової школи у змісті навчального предмета «Я у світі». *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2017. № 3. С. 56–61. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/1005/1/8.pdf>.

45. Ярш Г.П., Мочула О.В. Розвиток життєвих компетентностей на уроках математики в початковій школі через використання елементів диференційованого навчання. Тернопіль-Харків: Ранок, 2011. 192 с.
46. Кобан М.Ю., Лимар Ю.М. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 12. Т. 1. С. 41–44. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_1/9.pdf.
47. Вітюк В. Основні шляхи формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи. *Рідне слово в етнокультурному вимірі*, 2013. С. 474–479. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_60.
48. Максименко Н.Б. Формування соціокультурної компетентності молодших школярів на уроках української мови. *Науково-педагогічні студії*, 2018. №2. С. 54–59. URL: <http://npstudies.dnpb.gov.ua/article/view/161283/160456>.
49. Качмар О.В. Формування міжпредметних естетичних компетентностей учнів молодших класів: силабус навчальної дисципліни (Освітня програма ОР Бакалавр, Спеціальність Початкова освіта, Галузь знань 0101 Педагогічна освіта). Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2020. 12 с. URL: <https://kfmitpo.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/69/2020/11/Формування-міжпредметних-естетичних-компетентностей-учнів-початкових-класів-1.pdf>
50. Денгаєва (Іць) С.В. (2012) Використання медіаосвітніх ігор для формування медіаосвітньої компетентності учнів початкової школи. *Перспективи раннього навчання іноземних мов в Україні та за кордоном*: монографія / І.В. Самойлюкевич, А.В. Барало, А.І. Березенська, Ю.В. Березюк, О.Б. Бігич; ред.: І.В. Самойлюкевич. Житомир: Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2012. С. 213–236. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/11273/1/початкова%20школа.pdf>
51. Попадич О.О. Формування правової компетентності учнів початкової школи на засадах інтегративного підходу. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: збірник наукових праць, 2019. Вип. 54. С. 18–22. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/31289/1/Попадич%20вінниця.pdf>.
52. Лісовська А.А. Компетентнісний підхід у змісті початкової освіти. *Наукова думка сучасності і майбутнього*: збірник статей учасників п'ятнадцятої всеукраїнської практично-пізнавальної конференції. Дніпро, 2017. Ч. 1. С. 47–51. URL: <http://naukam.triada.in.ua/images/files/zbirnik15-1.pdf>.
53. Блонский П.П. Трудовая школа. Ч. 1, 2. Moscow: Госиздат, 1919. (Ч. 1. 114 с.; Ч. 2. 63 с.).
54. Пономарьова К. Компетентнісно-орієнтовані завдання з української мови: особливості конструювання та застосування. *Інноваційні рішення у початковій школі: досвід впровадження концепції НУШ*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 27–28 листопада 2019 р.). Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 76–78. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/714221/1/Пономарьова%20К.%20І.%20Компетентнісно-орієнтовані%20ор.pdf>
55. Біда Д. Компетентнісно-орієнтовані завдання у початковій школі (на прикладі природознавства): презентація. *ThePresentation^{RU}*. URL: <https://thepresentation.ru/pedagogika/kompetentntniso-orientovani-zavdannya-u-pochatkoviy-shkoli-na-prikladi-prirodopoznavstva>.
56. Жадан О.Ю. Компетентнісно зорієнтовані задачі у початковій школі (математика, 1-й клас): Презентація. *Супер Урок-UA*. URL: <https://super.urok-ua.com/prezentatsiya-na-temu-kompetentniso-zoriyentovani-zadachi-u-pochatkoviy-shkoli/>.
57. Мовчан Н.В. Компетентнісно-орієнтовані завдання у початковій школі. *Методичний портал[®]*. URL: <http://metodportal.com/node/84138>.
58. Николаевский М.Н. Что такое комплекс и как по нему работать. Ленинград: Изд-во «Сеятель» С.В. Высоцкого, 1923. 77 с. (Общедоступная библиотека «Сеятель»).
59. Модельна навчальна програма для 1-го класу та навчально-методичні матеріали. Тиждень 5 тема тижня: «Осінь» / авт. колектив під керівництвом Шияна Р.Б. 2017. 85 с.
60. Фітьо В. Культура як смислова детермінанта розуміння. *Схід*, 2012. № 3(117). С. 150–153.
61. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии мышления. *Вопросы психологии*, 1991. № 1. С. 18–26.

References

1. State Standard of Primary General Education (as amended by the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 20.10.2005 "On the results of the transition from primary to new content and structure of education"): Letter from the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 06.12.2005 No 1/9-695. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-695290-05#Text> [in Ukr.].
2. Bloom, B. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: The cognitive domain. New York: David McKay Co Inc. 216 p.
3. Anderson, L.W.; Krathwohl, D.R. (Ed.) (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman. 302 p.
4. Industry standard of higher education (2005): educational and professional bachelor's program in specialty 6.010100 primary education in the field of training 0101 pedagogical education qualification 3310 primary school teacher [Developers: V.I. Bondar, I.M. Shaposhnikova, A.I. Kanishchenko, S.V. Strashko, T.I. Titova, Z.L. Geichmann; Head edited by VI Cooper]. Kyiv: M. Drahomanov National Pedagogical University Publishing House. 140 p. [in Ukr.].
5. State standard of primary general education (2011): Approved. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 20, No 462. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/462-2011-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
6. National Report on the Results of the International Education Quality Survey PISA-2018. In M. Mazorchuk, T. Vakulenko, V. Tereshchenko, G. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Gorokh and others (authors). Kyiv: Ukrainian Center for Educational Quality Assessment, 2019. 439 p. [in Ukr.].
7. On declaring the 2020/2021 academic year the Year of Mathematical Education in Ukraine: Decree of the President of Ukraine of January 30, 2020, No 31/2020. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31/2020#Text> [in Ukr.].
8. State standard of primary education: Approved. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of February 21, 2018 No 87 (as amended by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 24, 2019, No 688). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
9. On Education (2017): Law of Ukraine of September 5, 2017, No 2145-VIII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
10. Pedagogical Encyclopedia (1966). In I.A. Kairov, F.N. Petrov (ed.) [Etc.]. Moscow: Soviet Encyclopedia, 3 (H-See 880 columns). [in Rus.].
11. On Higher Education (2014): Law of Ukraine of July 1, No 1556-VII. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukr.].
12. Rodnina, I.V. (2006). Competence-oriented approach to learning. Kharkiv: Basis. 94 p. [in Ukr.].

13. Khokhlova, E. What are the levels of English proficiency? *Enguide is a service for choosing English language courses*. Retrieved from <https://enguide.ua/ua/magazine/kakie-byvayut-urovni-vladeniya-angliyskim-yazykom> [in Ukr.].
14. A typical educational program developed under the leadership of Savchenko O.Ya. Grade 1–2: Approved. by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 8, 2019, No 1272. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf> [in Ukr.].
15. A typical educational program developed under the leadership of Savchenko O.Ya. Grade 3–4: Approved. by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated October 8, 2019, No 1273. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf> [in Ukr.].
16. Zazharskaya, G.P. (2019). Ways of formation of speech competence of junior schoolchildren in lessons of Ukrainian language and literary reading. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk. Pedagogical sciences*, 3(326): 36–43 [in Ukr.].
17. Zhmurenko, O. (2019). Mathematical competence as a key competence of the new Ukrainian school. *Humanization of the educational process*, 4(96): 77–91. Retrieved from <http://gnvp.ddpu.edu.ua/article/view/196187/196440> [in Ukr.].
18. Dovgy, O. (2021). Formation of mathematical competence of primary school students as a pedagogical and educational problem. *Youth and the market*, 10/196: 113–118. Retrieved from <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/248543/245856> [in Ukr.].
19. Denga, N., Shirokova, K. (2021). Formation of mathematical competence of primary school students with the help of distance learning tools. *The image of a modern teacher: an electronic scientific professional journal*, 1(196): 88–94. Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/224438/225906> [in Ukr.].
20. Kozub, N. (2020). Formation of natural competence of junior schoolchildren by means of educational design. Current issues of preschool and primary education in the context of European educational strategies: collection of materials of the IV International Scientific and Practical Internet Conference, 9: 168–170. Retrieved from <https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6411/Kozub%20Natalia.pdf?sequence=1&isAlowed=y> [in Ukr.].
21. Shevchuk, M.O. (2019). Pedagogical conditions for the formation of technological competence of primary school students. *Scientific notes. Psychological and Pedagogical Sciences Series* [Mykola Gogol Nizhyn State University], 2: 89–96 [in Ukr.].
22. Koshelev, O.L., Gritsay, S.M. (2017). Competence potential of Lego Education in primary school. *Young scientist*, 9.2(49.2): 5–8 [in Ukr.].
23. Golota, N.M., Potapovich, V.V. (2021). Features of formation of ecological competence of primary school students by means of local lore. *Recent Scientific Investigation: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference* (September 16–18, 2021). Oslo, Norway, 74: 61–68. Retrieved from <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/15412/13901> [in Ukr.].
24. Konovalchuk, I. (2016). Theoretical and technological aspects of formation of ecological competence of junior schoolchildren. *Youth and the market*, 5(136). C. 20–24. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/29126/1/1%201.pdf> [in Ukr.].
25. Kryva, M., Lysak, I. (2019) Formation of ecological competence of primary school students in the European context. *Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*, 34: 107–115. Retrieved from <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/view/10579> [in Ukr.].
26. Nesterenko, T. (2009). Civic competence of students as a component of civic education in primary school. *Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University. Series: Pedagogy*, 4: 180–183. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/gromadyanska-kompetentnist-uchniv-yak-skladovagromadyanskoyi-osviti-v-pochatkoviy-shkoli/viewer> [in Ukr.].
27. Burau, O.F., Smirnova, M.O. (2013). Formation of civic competence of students by means of information and communication technologies. *Information technologies and teaching aids*, 38(6): 207–216. Retrieved from <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/939/701> [in Ukr.].
28. Bibik, N.M. (2014). Structure and content of social competence. In Bibik H.M., Vashulenko M.C., Martynenko B.O. etc. *Formation of subject competencies in primary school students*: monograph. Kyiv: Pedagogical thought. (P. 49–62) [in Ukr.].
29. Gubareva, D.V. (2020). Social competence in the conditions of modern primary school of Ukraine. *Bulletin of the Alfred Nobel University. Pedagogy and Psychology Series*, 1(19): 27–32. Retrieved from <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/4.pdf> [in Ukr.].
30. Danileiko, S.I. (2017). Ways of forming social competence of primary school students. *Advanced Technologies of Science and Education: Proceedings of the International Scientific Conference* (18–20 December, 2017). Issue IV. Dubai. Retrieved from <http://intkonf.org/danileiko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyi-kompetentnosti-uchniv-pochatkovoyi-shkoli/> [in Ukr.].
31. Ryasna, L.V. (2021). Means of formation of cultural competence in primary school students. New Ukrainian school: strategy of personality development: collection of abstracts of the II All-Ukrainian student scientific-practical conference (Mukachevo, February 15, 2021) In G.V. Tovkanets (Ed.). Mukachevo. (P. 120–121) [in Ukr.].
32. Varetska, O., Loseva, O. (2019). New Ukrainian school: formation of entrepreneurial competence of primary school students: scientific and methodical manual. In O. Varetska (Ed.). Zaporozhye: K.S. Sovetnikova. 196 p.
33. Staragina, I., Tereshchenko, V., Panchenkov, A. (2020). Development of reading competence in primary school students in the system of integrated learning: teaching method. manual. Kharkiv: Sunflower. 176 p. [in Ukr.].
34. Polyakova, T.M. (2021). Ways to maintain continuity in the formation of reading competence of NUS students in primary school. *NUS Basic Education: Procedural Succession: Proceedings of the Regional Scientific and Practical Internet Conference*, March 29, 2021. Zhytomyr: RIPPE. (P. 59–63). Retrieved from <https://zippo.net.ua/data/files/2021/zb2903.pdf> [in Ukr.].
35. Ponomareva, K.I. (2020). Formation of communicative competence of junior schoolchildren in the process of learning the Ukrainian language: methodical manual. Kyiv: CONVIE PRINT. 88 p. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/722951/1/20.4%20Посібник%20Пономарьова.pdf> [in Ukr.].
36. Skrynnik, N. (2019). Formation of communicative competence in junior schoolchildren in English lessons. Training of future teachers in the context of standardization of primary education: materials of the III All-Ukrainian scientific-practical Internet conference on September 18, 2019. Berdyansk. (P. 61–65). Retrieved from <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/матеріали-конференції-1.pdf> [in Ukr.].
37. Sadovnich, A.R. (2021). Peculiarities of formation of communicative competence of primary school

- students by means of project activity *Recent Scientific Investigation: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference* (September 16-18, 2021). Oslo, Norway. 74: 133-137 (Scientific Collection "InterConf"). Retrieved from <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/14510/13220> [in Ukr.].
38. Korobova, O. (2019). Exercise "Living sentence" as a means of forming the grammatical competence of junior high school students. *Training of future teachers in the context of standardization of primary education: materials of the III All-Ukrainian scientific-practical Internet conference on September 18, 2019*. Berdyansk. (P. 36-40). Retrieved from <https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/матеріали-конференції-1.pdf> [in Ukr.].
 39. Kalinin, V.O., Kadashchuk, A.R. (2021). Formation of foreign language communicative competence of primary school students in the conditions of gamification. *NUS Basic Education: Procedural Succession: Proceedings of the Regional Scientific and Practical Internet Conference*, March 29, 2021 Zhytomyr: RIPPE. (P. 38-43). Retrieved from <https://zippo.net.ua/data/files/2021/zb2903.pdf> [in Ukr.].
 40. Miroshnyk, I.V. (2018). The concept of foreign grammatical competence and features of its implementation in primary school. *Young scientist*, 2.1(54.1): 99-103. Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2.1/26.pdf> [in Ukr.].
 41. Gamza, A.W. (2016). Formation of text-creating competence in junior schoolchildren on the basis of linguodidactics. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences: collection of scientific works*, 1. C. 48-53. Retrieved from <https://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/10-4.pdf> [in Ukr.].
 42. Groshovenko, O.P., Pakhalchuk, N.O., Stakhova, I.A. (2021). Technologies of formation of natural and ecological competence of junior schoolchildren. *Pedagogy and Psychology in the Modern World: the Art of Teaching and Learning: conference proceedings*, February 26-27, 2021. Riga, Latvia: Baltija Publishing. (PP. 31-34). DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-66> [in Ukr.].
 43. Redchits, N.M. (2017). Ways of formation of natural science competence of junior schoolchildren in science lessons. Scientific thought of the present and the future: collection of articles of the participants of the tenth all-Ukrainian practical-cognitive conference, Dnipro. (P. 22-28). Retrieved from <http://naukam.triada.in.ua/images/files/zbirnik10.pdf> [in Ukr.].
 44. Gordienko, T.V. (2017). Formation of educational competencies of primary school students in the content of the subject "I am in the world". *Scientific notes of NDU named after M. Gogol. Psychological and pedagogical sciences*, 3: 56-61. Retrieved from <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/1005/1/8.pdf> [in Ukr.].
 45. Yarish, G.P., Mochula, O.V. (2011). Development of life competencies in mathematics lessons in primary school through the use of elements of differentiated learning. Ternopil-Kharkiv: Morning. 192 c. [in Ukr.].
 46. Koban, M.Yu., Limar, Yu.M. (2019). Pedagogical conditions for the formation of health-preserving competence of junior schoolchildren. *Innovative pedagogy*, 12(1): 41-44. Retrieved from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_1/9.pdf [in Ukr.].
 47. Vityuk, V. (2013). The main ways of forming socio-cultural competence of primary school students. *Native word in the ethnocultural dimension*, 474-479. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsev_2013_2013_60 [in Ukr.].
 48. Maksimenko, NB (2018). Formation of socio-cultural competence of junior schoolchildren in Ukrainian language lessons. *Scientific and pedagogical studies*, 2: 54-59. Retrieved from <http://npstudies.dnpb.gov.ua/article/view/161283/160456> [in Ukr.].
 49. Kachmar, O.W. (2020). Formation of interdisciplinary aesthetic competencies of junior students: syllabus of the discipline (Educational program OR Baklaur, Specialty Primary education, Field of knowledge 0101 Pedagogical education). Ivano-Frankivsk: Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. 12 p. Retrieved from <https://kfmtpo.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/69/2020/11/Формування-міжпредметних-естетичних-компетентностей-учнів-початкових-класів-1.pdf> [in Ukr.].
 50. Dengaeva, (Itz) SV (2012) The use of media educational games for the formation of media educational competence of primary school students. In *Samoilyukevich, I.V., Baralo, L.V., Berezenska, L.I., Berezyuk, Yu.V., Bigich, O.B. Perspectives of early learning of foreign languages in Ukraine and abroad: monograph*; In I.V. Samoilyukevich (Ed.). Zhytomyr: Zhytomyr State. University I. Franko. (P. 213-236). Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/11273/1/початкова%20школа.pdf> [in Ukr.].
 51. Popadic, O.O. (2019). Formation of legal competence of primary school students on the basis of an integrative approach. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: collection of scientific papers, 54: 18-22. Retrieved from <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/31289/1/Попадич%20вінниця.pdf> [in Ukr.].
 52. Lisovska, A.A. (2017). Competence approach in the content of primary education. Scientific thought of the present and the future: collection of articles of the participants of the fifteenth All-Ukrainian practical-cognitive conference, Dnipro, 1: 47-51. Retrieved from <http://naukam.triada.in.ua/images/files/zbirnik15-1.pdf> [in Ukr.].
 53. Blonsky, P.P. (1919). Labor school. Part 1, 2. Moscow: Gosizdat. (Vol. 1. 114 p.; Vol. 2. 63 p.) [in Rus.].
 54. Ponomareva, K. (2019). Competence-oriented tasks in the Ukrainian language: features of design and application. *Innovative solutions in primary school: the experience of implementing the concept of NUS: materials All-Ukrainian. scientific-practical conference*. (Poltava, November 27-28, 2019). Kyiv: Pedagogical thought. (P. 76-78). Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/714221/1/Пономарьова%20К.%20І.%20Компетентнісно%20ор.pdf> [in Ukr.].
 55. Bida, D. (2016). Competence-oriented tasks in primary school (on the example of science): presentation. *ThePresentation^{RU}*. Retrieved from <https://thepresentation.ru/pedagogika/kompetentntnisno-orientovani-zavdannya-u-pochatkoviy-shkoli-na-prikladi-prirodovnavstva> [in Ukr.].
 56. Zhadan, O.Yu. (2019). Competence-oriented tasks in primary school (mathematics, 1st grade): Presentation. *Super Lesson-UA*. Retrieved from <https://super.urok-ua.com/prezentatsiya-na-temu-kompetentnisno-zoriyentovani-zadachi-u-pochatkoviy-shkoli/> [in Ukr.].
 57. Movchan, N.V. Competence-oriented tasks in primary school. *Methodical portal[®]*. Retrieved from <http://metodportal.com/node/84138> [in Ukr.].
 58. Nikolaevsky, M.N. (1923). What is a complex and how to work on it. Leningrad: Seed Publisher S.V. Vysotsky. 77 p. (Public library "Sower") [in Ukr.].
 59. Model curriculum for 1st grade and teaching materials (2017). Week 5 theme of the week: "Autumn" In author's team led by Shiyan R.B. 85 p. [in Ukr.].
 60. Fitio, W. (2012). Culture as a semantic determinant of understanding. *East*, 3(117): 150-153 [in Ukr.].
 61. Signs, V.V. (1991). Understanding as a problem of the psychology of thinking. *Questions of psychology*, 1: 18-26 [in Rus.].

LODATKO Yevgeny (Eugen)

Doctor of Pedagogy, Professor,
Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy

**ASSESSING EDUCATIONAL ATTAINMENTS OF PRIMARY SCHOOL LEARNERS:
COMPETENCE EXTREMES**

Summary. *Introduction.* This study analyses learning standards and regulatory documents, which are regarded as a basis for providing quality educational activities in primary schools. Subjected to analysis are different levels of pedagogical activities reflected in competence characteristics, which are determined by the state normative documents for primary schools. The results of the conducted analysis lead to a rightful conclusion about definite contradictions in understanding and interpreting their essence, which might be extrapolated to the author's elucidations of competence guidelines for students' learning outcomes. Despite the fact that some logical and conceptual inconsistencies in the content of the State Standards of Primary Education have been eliminated of late, its current version cannot be considered ultimate and conclusive, as it requires further elaboration and improvement.

The purpose of this article is to identify and expose conceptual inconsistencies in the understanding and exposition of competences, provided by the State Standards of Primary Education and suggested in contemporary pedagogical research.

Results. In the study it is rationalized that competence extremes in defining and interpreting possible attainments of primary school students lead to inconsistencies in the

interpretation of compulsory learning outcomes. Moreover, it is argued that competence-based assessment of primary school students' academic attainments is unjustified.

Conclusion. The premise is advanced that in the current educational situation there is a necessity to pursue exploring methodological opportunities in order to avoid redundancy in goal setting and interpreting primary school students' academic attainments. With this in mind, it deems plausible to identify and expose efficacious means of achieving the established learning outcomes in the form of a definite scope of knowledge, habits, skills and abilities. The acquisition of the aforementioned attainments should correspond to conventional and content objectives of learning. Furthermore, it is emphasized that there is also a need to develop functional diagnostic tools that would elucidate students' value orientations and specify the strategies of enhancing their general and content mental performance.

Keywords: primary school; knowledge and skills; strategies of students' actions; student attainments; competence assessments of learning outcomes.

Одержано редакцією 21.02.2021
Прийнято до публікації 10.03.2021

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)



DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-127-133

ORCID 0000-0002-8960-5457

ПАПАЧ Ольга Іванівна

старша викладачка кафедри методики викладання і змісту освіти,
КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
e-mail: olivara@ukr.net

УКД 378.046.4:372.851:373.4(045)

**НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ РІВНЯ РОЗВИТКУ СКЛАДОВИХ
МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ**

Стаття присвячена науково-практичному аналізу рівня розвитку складових методичної компетентності вчителя математики під час опрацювання модельних навчальних програм на заняттях курсів підвищення кваліфікації.

Здійснено огляд наукової літератури щодо підходів у визначенні методичної компетентності вчителя, в тому числі вчителя математики. Увагу сконцентровано на складових методичної компетентності, необхідних для здійснення методичної діяльності в ході впровадження Державного стандарту базової середньої освіти.

Описано зміст та організацію освітньої діяльності в рамках модуля «Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу Нової української школи» навчальної програми підвищення кваліфікації вчителів, які викладають математику в 5 класах у 2022/2023 навчальному році.

На підставі опитування та спостереження під час проведення курсів підвищення кваліфікації охарактеризовано рівень готовності вчителів працювати за модельними навчальними програмами з математики в 5 класах. За допомогою науково-практичного аналізу виділено основні недоліки у розвитку методичної компетентності вчителів математики та її складових, в першу чергу нормативної та варіативної компетентностей.

Визначено перспективи подальшої наукової розвідки: дослідження чинників позитивного впливу на розвиток складових методичної компетентності вчителів природничо-математичних дисциплін та інформатики.

Ключові слова: методична компетентність вчителя математики, складові методичної компетентності, Державний стандарт базової середньої освіти, модельна навчальна програма, підвищення кваліфікації.

Постановка проблеми. Масштабна реформа, яка триває в Україні, потребує досвідчених педагогів для ефективної реалізації змін в освіті. Актуальним є питання розвитку професійної компетентності вчителя, як зазначають дослідниці І. Проценко та М. Бикова – свідоме планування кожним вчителем Нової школи тих чи інших

змін у собі, викликаних потребами професії, міжособового спілкування і співпраці з іншими, є проявом вищого ступеня саморегуляції [1, с. 116]. Нова українська школа – це не просто нові підходи, технології навчання, а передусім виховання на цінностях, які є фундаментом освіти і її обов'язковою складовою формування особистості.

Однак дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції Нової української школи, проведене ДНУ «Інститут освітньої аналітики», показало, що лише 40% вчителів початкової школи «повністю поділяють» цінності НУШ, а понад 55 % висловили невпевненість, відповівши «швидше поділяю». За новим Державним стандартом початкової освіти повністю готові викладати трохи більше за третину вчителів, майже дві третини – «швидше підготовлені» [2, с. 15].

Такі результати після двох років від початку впровадження НУШ в початкову школу викликають певне занепокоєння у зв'язку з тим, що з 2022/2023 навчального року починається впровадження Державного стандарту базової середньої освіти. Припускаємо, що вчителі базової школи також можуть виявляти певну неготовність або неповну готовність до реалізації стандарту. Пов'язуємо це з необхідністю професійної трансформації, серед аспектів якої слід зазначити, в першу чергу, методичну компетентність вчителя та її складові. Забезпечити таку перебудову самотужки вчителем буде складно. Тому актуалізувалася в тому числі проблема готовності вчителів математики до імплементації Державного стандарту базової середньої освіти та забезпечення необхідної науково-методичної підтримки їх діяльності з боку методичних структур, а також в рамках післядипломної педагогічної освіти. Перед вчителем, озброєним академічною свободою, поставили завдання, виконання яких

передбачає високий рівень професійної компетентності. Методична ж компетентність вчителя не лише засвідчує його професіоналізм, вона є певним мірилом, високий її рівень є гарантією можливих освітніх зрушень. Про це, зокрема, свідчать наукові погляди Т. Годованюк, яка вважає, що системнотвірним компонентом фахової підготовки майбутнього вчителя математики є методична підготовка [3, с. 14].

Існує декілька підходів у визначенні методичної компетентності. Більшість науковців розглядає її як сформовану систему компонентів: знань, умінь, навичок з урахуванням індивідуальних якостей особистості (Н. Глузман, Н. Кузьміна, І. Малова, О. Мартиненко, І. Ковтун, І. Склярова, С. Сковрцова та ін.). Інші дослідники визначають методичну компетентність як теоретичну та практичну готовність вчителя до здійснення всіх видів професійної діяльності та до творчої самореалізації (Т. Коростіянець, І. Ковальова, С. Сковрцова). Дослідженням різних аспектів методичної компетентності вчителів математики присвячені роботи І. Акуленко, А. Восводи, Я. Гаєвець, Т. Годованюк, О. Зубкова, А. Кузьмінського, В. Моторної, О. Матяш, Л. Михайленко, І. Мітельмана, Н. Тарасенкової, С. Сковрцової.

Вивчення компонентів методичної компетентності здійснювали вітчизняні науковці А. Волощук, Т. Годованюк, І. Коробова, О. Мартиненко, Н. Тарасенкова, В. Хомич, С. Рягіна, С. Сковрцова; визначали структуру методичної компетентності Л. Базиль, В. Галай, С. Івашнюва, О. Овчарук, О. Ніколаєв.

Мета статті. Метою статті є удосконалення стратегії науково-практичного аналізу рівня розвитку складових методичної компетентності вчителя математики під час опрацювання модельних навчальних програм на заняттях курсів підвищення кваліфікації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині в країні продовжує впроваджуватися гуманістична концепція НУШ, яка відображає загальну стратегію розвитку освіти країни. Для цього він має опанувати та апробувати в практичній діяльності нові ролі та стилі взаємодії з учнями; змінюється філософія навчання, оцінювання та вимірювання навчальних результатів. Вчитель отримав академічну свободу, яка дозволяє приймати власні методичні рішення, спираючись на наявний професійний рівень. З іншого боку, усвідомлене ознайомлення зі змістом нового Державного стандарту базової середньої освіти, вибір модельної навчальної програми, підручника, розробка на їх основі власних

навчальних програм, укладання календарно-тематичного планування з урахуванням можливостей учнів класу потребує від вчителя цілої низки сформованих методичних навичок роботи з нормативної та програмною базою. На тлі практично незмінного за предметним змістом навчального курсу математики для 5 та 6 класів викладання за новим Державним стандартом базової середньої освіти характеризується змінами підходів до організації навчальної діяльності вчителя, і як наслідок – і навчальної діяльності учнів. Саме тому від рівня розвитку складових методичної компетентності вчителя та усвідомленої потреби у професійних змінах залежить ефективність впровадження стандарту. Погоджуємося з думкою В. Бевз про те, що учитель буде успішним і конкурентним, якщо темп його навчання перевищить тем змін у зовнішньому середовищі [4].

Аналізуючи структуру методичної компетентності вчителя С. Сковрцова [5, с. 60] виділила та описала низку компетентностей нижчого порядку, які є її складовими: нормативну, варіативну, спеціально-методичну, контрольно-оцінювальну, проєктувально-моделювальну та технологічну. Тобто аналіз розвитку саме цих компетентностей дає бачення потенціалу методичної компетентності вчителя. З них саме *нормативну складову методичної компетентності вчителя* у галузі викладання предмету С. Сковрцова вважає керуючою по відношенню до інших, і трактує її як здатність реалізовувати цілі і завдання навчання предмету, визначені новою редакцією Державного стандарту початкової загальної освіти та новою програмою, що ґрунтується на готовності вчителя користуватися нормативними документами [6].

Характеризуючи *нормативну складову майбутніх вчителів* С. Сковрцова підкреслює, що вони мають набути знань змісту нормативних документів; розуміння цілей і завдань навчання математики та побудови курсу математики; бути обізнаними в особливостях розгортання змісту предмету; знати Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з математики [7, с. 443]. На нашу думку, в умовах реформування освіти функціонал цієї складової значно розширюється. Вчитель має не лише знати нормативні документи, але й вміти аналізувати їх, що забезпечує подальше вміле користування ними. За допомогою методичної рефлексії він визначатиме індивідуальні цілі, які дозволять як покращити організацію освітньої діяльності, так призведуть до подальшого професійного саморозвитку.

Варіативна складова методичної компетентності вчителя визначається готовністю вчителя працювати за будь-яким навчально-методичним комплектом, здатністю обирати найбільш ефективний навчально-методичний комплект щодо досягнення цілей і завдань навчання математики, визначеними Держстандартом і навчальною програмою з математики. В нинішніх умовах варіативна складова має допомогти учителю здійснювати вибір модельної програми, вказати шляхи реалізації змістових ліній освітньої предметної галузі. С. Скворцова роз'яснювала, що варіативна складова ґрунтується на нормативній, оскільки вчителем вибирається навчально-методичний комплект з точки зору достеменної реалізації змістової та результативної частини програми [7, с. 444].

Спеціально-методична складова методичної компетентності вчителя представляє собою спроможність формувати в учнів всі елементи змісту предмету, ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до навчання будь-яких питань програми [8]. Для вчителя вона виявляється в наявних знаннях методичних систем, опанованих навичках та досвіді використання методик навчання.

Контрольно-оцінювальна складова методичної компетентності вчителя передбачає готовність вчителя до реалізації критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів; спроможність адекватно оцінювати навчальні досягнення учнів [5, с. 63, 66]. Вчитель повинен мати знання щодо критеріїв оцінювання навчальних досягнень, вміння здійснювати оціночну діяльність та реальний досвід застосування.

Технологічна складова методичної компетентності вчителя визначена С. Скворцовою як здатність до упровадження сучасних навчальних технологій, інноваційних підходів до навчання математики, окремих питань курсу математики, передового педагогічного досвіду. Основу технологічної компетентності вчителя складають знання сучасних технологій, інноваційних методичних підходів, передового педагогічного досвіду, наявні вміння та досвід впровадження у власну педагогічну діяльність [5, с. 65, 67].

Проектувально-модельовальна складова методичної компетентності вчителя описується як здатність вчителя до проектування процесу навчання предмету протягом навчального року, до проектування уроків, за різними навчально-методичними комплектами, відповідно до сучасних вимог; здатність до моделювання діяльності вчителя та діяльності учнів на кожному з етапів року, спрямованої на досягнення

освітніх результатів. Спираючись на цю компетентність вчитель розробляє календарно-тематичне планування, здатен проводити уроки різних типів та різної структури, застосовувати різноманітні прийоми організації навчальної діяльності учнів та керувати нею, проектувати урок, підбираючи доречні засоби, форми та методи навчання [5, с. 66].

Відповідно до наказу МОН України від 02.04.2021 р № 406 «Про реалізацію інноваційного освітнього проекту всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження навчально-методичного забезпечення для закладів загальної середньої освіти в умовах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти» протягом жовтня – грудня 2021 року на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» було організовано та проведено підвищення кваліфікації вчителів, які викладатимуть в 2022/2023 навчальному році в 5 класах.

Основна мета навчання полягала у здійсненні науково-методичної та практичної підтримки професійного розвитку вчителів на засадах Концепції «Нова українська школа» для забезпечення якості освіти. Впродовж навчання передбачалось сприяти змінам у формуванні установок щодо соціальної та професійної місії педагога НУШ, здійснювалась актуалізація необхідності розвитку теоретичних і практичних вмінь, оновлення, доповнення, розширення компетентностей.

Для здійснення науково-практичного аналізу ми використовували: результати опитування слухачів курсів щодо уміння працювати з модельними навчальними програмами, результати якого використовували під час розробки навчальної програми підвищення кваліфікації та змістового наповнення її окремих модулів для навчання вчителів математики, які викладатимуть в 2022/2023 навчальному році; спілкування та усні опитування під час лекцій та практичних робіт; спостереження за ходом виконання практичних робіт та презентації напрацювань та їх подальший аналіз; рефлексію в кінці навчального модуля. Науково-практичним аналізом було охоплено 617 вчителів математики.

Для математичної освітньої галузі були розроблені навчальні програми підвищення кваліфікації вчителів на 30 академічних годин за шістьма модулями: «Нормативно-правовий базис Нової української школи», «Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу Нової української школи», «Педагогічний інструментарій сучасного освітнього простору Нової української школи», «Цифрова трансформація освіт-

нього процесу», «Трансформація оцінювання: цілі, критерії, культура», «Професійний розвиток педагога у вимірі нових освітніх реалій».

Для розробки модуля «Навчально-методичне забезпечення освітнього процесу Нової української школи» та наповнення його змістом відповідно до запитів та потреб вчителів була бажаною інформації про рівень їх методичної компетентності. Впродовж 2020–2022 років на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» у вигляді опитувань проводилось дослідження динамічних характеристик методичної компетентності вчителів математики, природничих дисциплін та інформатики, які проходили планове підвищення кваліфікації [9].

В ході загального опитування були запропоновані актуальні характеристики методичної компетентності, з яких нас ці-

кавило уміння працювати з модельними програмами для 5–6 класів. Оцінити власне володіння вчителі могли за спрощеною шкалою лише одним із висловлювань: (А) потребу значної допомоги; (Б) володію достатньою мірою для використання переважно у власній практиці (але не готовий активно ділитися досвідом); (В) володію та використовую на високому (експертному) рівні та готовий удосконалювати та розповсюджувати власний досвід. Також була передбачена розгортка за педагогічним стажем, в якій виділено чотири градації: до 10 років, 11–15 років, 16–20 років, більше 20 років. Таким чином, з загальних результатів опитування були вибрані та опрацьовані відповіді 167 вчителів математики, які проходили підвищення кваліфікації впродовж серпня-жовтня 2021 року. Результати опитування за визначеною характеристикою подані в таблиці.

Таблиця 1

Уміння працювати
з модельними навчальними програмами
для 5–6 класів

Відповіді	Загальна кількість осіб без врахування педагогічного стажу	Педагогічний стаж			
		до 10 років	11–15 років	16–20 років	більше 20 років
А	58	14 осіб, 24 %	7 осіб, 12 %	8 осіб, 14 %	29 осіб, 50 %
Б	109	19 осіб, 17,5 %	12 осіб, 11 %	11 осіб, 10 %	66 осіб, 61,5 %
В	1	1 особа	0	0	0

Як видно з таблиці, 58 осіб, що складає майже 35% від загальної кількості опитуваних, визнають необхідність значної допомоги у роботі з модельними програмами. За власною оцінкою самотужки вони не в змозі аналізувати та оцінювати зміст модельних програм, розробляти календарно-тематичне планування, проектувати навчальну діяльність відповідно до них. Це є свідченням низького рівня розвитку складових методичної компетентності, а в першу чергу нормативної та варіативної компетентностей, брак розвитку яких стає очевидним на тлі підвищених вимог до вчителя. Парадоксальним є те, 50 % від цієї кількості становлять вчителі зі стажем понад 20 років, тобто ті, у кого складові методичної компетентності мали бути розвинені найкраще.

Слід зазначити, що і зарубіжні дослідники в галузі післядипломної освіти часто вельми песимістично оцінюють потенціал методичної компетентності вчителів в добу змін. Так Дітхельм Вааль (Австрія), аналізуючи професійну діяльність вчителів звер-

тає увагу на те, що ймовірно вчителі мають дуже стабільні суб'єктивні теорії. Ці теорії є надзвичайно стійкими по відношенню до спроб їх змінити в підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації вчителів, оскільки вони виникли в рамках професійної діяльності вчителів і зарекомендували себе в щоденному процесі викладання. Нові знання чи експертні думки можуть змінити ці «скам'янілі» структури лише у виключних ситуаціях» [10].

Відповідно до опитувань 65% вчителів володіють вміннями працювати з модельними програмами достатньою мірою, однак кількість вчителів зі стажем від 11 до 20 років значно менша, ніж кількість тих, у кого стаж до 10 років або більший за 20 років, що також виходить за рамки логіки. Пояснити це, на нашу думку, можна декількома факторами: професійним вигоранням вчителів, недостатнім рівнем як предметної, так і методичної підготовки, проявами хронічного стресу, зниженою самооцінкою, недоліками саморефлексії.

Розподіл навчальних годин в рамках кожного модуля був наступним: лекція – 1

година, практичні заняття разом з рефлексією – 4 години. Лекція проводилась у зручному форматі лекції-бесіди, який дозволяє слухачам озвучити та обґрунтувати власну точку зору з того чи іншого питання. В даному випадку лекція сприяла спілкуванню, обміну думок для з'ясування педагогічної позиції вчителів, фактичного стану готовності до впровадження Державного стандарту базової середньої освіти, ступеню ознайомлення з нормативно-правовою базою НУШ. Спілкування показало, що наші припущення стосовно певних співпадінь результатів опитувань щодо умінь працювати з модельними програмами в 5 класах слухачів стандартних курсів підвищення кваліфікації та тих, які вже в 2022/2023 навчальному році мали почати впроваджувати НУШ в базовій школі, були вірними. Більшість слухачів курсів підвищення кваліфікації, які викладатимуть в 5 класах у 2022/2023 навчальному році незважаючи на вмотивованість до змін, попередньо не опрацьовували ґрунтовно Державний стандарт базової середньої освіти і не планували цього робити у індивідуальному порядку, оскільки формально вже ознайомлювалися з ним на шкільних педагогічних радах. Запитання і відповіді значної частини вчителів свідчили про неповне розуміння змісту понять «наскрізні вміння», «компетентнісний потенціал», «ключові компетентності», а також механізмів їх формування та застосування під час організації освітньої діяльності. Вчителі не завжди усвідомлюють, навіщо витрачати час уроку математики на розвиток ключових компетентностей. Хоча досвідчений вчитель знає, що увага на розвиток ключової компетентності, наприклад, вільного володіння державною мовою, позитивно впливає на швидкість зрозуміння умов задачі, на розвиток критичного мислення як результат здобуття та аналізу інформації з будь-яких джерел. Під час будь-якого уроку повинно відбуватися формування ключових компетентностей, одночасно вчитель може вдало використовувати вже сформовані навички в рамках викладання власного предмету.

Практичні роботи вчителів були спрямовані на опрацювання модельних програм. За допомогою усного опитування на початку практичних занять було з'ясовано наступне: зі змістом окремих модельних навчальних програм ознайомилось від 30 до 50 % слухачів (в залежності від групи); всі запропоновані модельні програм прочитали лише декілька слухачів; програми, як правило, привертають увагу в першу чергу не змістом, а прізвищами авторів, тобто ймовірно в подальшому вчителі будуть

обирати їх на основі попереднього досвіду роботи за підручником певних авторів.

Під час практичних занять вчителі ознайомлювалися з однією з модельних навчальних програм та готували групову презентацію її освітніх та методичних особливостей впровадження. Вибір програми був рандомним. Результати напрацювань викладалися в загальну Google папку, доступ до якої мали всі слухачі групи і в подальшому могли скачати матеріали для подальшої роботи.

Аналіз презентацій програм показав, що вчителі математики здебільшого зорієнтовані на формальні аспекти програми, в першу чергу, на пропонований зміст навчального предмета. Суперечки точилися навколо наявності або відсутності певних тем, розподілу їх між 5 та 6 класами, ймовірного розуміння чи нерозуміння учнями окремих тем. Значно менше вчителі були орієнтовані на обговорення пропонованих видів навчальної діяльності учнів. Це свідчить про те, що вчителі ще не готові на перехід від предметоцентризму до дитиноцентризму, їх пріоритети полягають в формальному викладанні предмету та виконанні програми. Вони не усвідомлюють необхідність орієнтації освітньої діяльності не на процес, а на результат. Запитання від модератора, які потребували виявлення методичної компетентності та стосувалися проектування навчальної діяльності учнів як наслідок власної навчальної діяльності, використання технологій, методів, засобів досягнення обов'язкових навчальних результатів часто викликали утруднення.

Оскільки модератор під час виконання практичних завдань мав технічну змогу відвідувати всі утворені онлайн групи, можна було прослідкувати цікаву особливість. Як правило, вчителі з достатнім та високим рівнем методичної компетентності ставали лідерами груп та впливали на забезпечення більш якісного формату презентації. У зв'язку зі скасуванням попередньої методичної системи підтримки вчителя на рівні районів, певна організаційно-методична робота проводиться лише в закладах загальної середньої освіти. Однак, якщо заклад невеликий, то часто вчитель не може отримати консультації предметно-методичного характеру, а центри професійного розвитку вчителів не забезпечені великою кількістю спеціалістами різного фаху.

У якості підсумку роботи з модельними навчальними програмами була проведена рефлексія. Слухачам було запропоновано написати есе «Я і перше вересня» – про себе в контексті реалізації освітньої реформи та задати собі домашнє завдання період літ-

ніх канікул. Рефлексія дозволила активувати процес мотивації до змін вчителів, дала можливість отримати чіткі методичні орієнтири з організації освітньої діяльності відповідно до модельних програм, допомогла визначити індивідуальну траєкторію професійного розвитку на найближчий час.

Дослідниця Л. Хохлова співставляла рівень навчально-методичної діяльності студентів з рівнями сформованості професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя математики, визначаючи їх як методична грамотність, методична освіченість, методична компетентність та методична культура [11, с. 127–128]. Підводячи підсумки зазначимо, що значна кількість вчителів з опитаних володіє методичною грамотністю, в окремих випадках виявляє освіченість, однак рівень методичної компетентності та культури, необхідний для ефективного впровадження нового Державного стандарту базової середньої освіти ще потребує системного опанування вчителями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати науково-практичного аналізу рівня розвитку складових методичної компетентності під час опрацювання модельних навчальних програм на заняттях курсів підвищення кваліфікації вчителів математики, які викладатимуть у 2022/2023 навчальному році за новим Державним стандартом базової середньої освіти були використані при розробці навчальних програм підвищення кваліфікації на 2022 рік. До плану роботи КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» внесені заходи на науково-методичну підтримку вчителів математики, зміст яких відповідає виявленим під час аналізу потребам та запитам вчителів.

В рамках подальших наукових розвідок передбачається подальше дослідження деяких характеристик та складових методичної компетентності вчителів математики і чинників позитивного впливу на її формування.

Список бібліографічних посилань

1. Проценко І.І., Бикова М.М. Педагогічні умови управління розвитком професійної компетентності вчителя нової української школи. *Актуальні питання природничо-математичної освіти: збірник наукових праць*, 2020. Вип. 1(15). С. 112–118.
2. Дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Концепції нової української школи. Аналітичний звіт 2020 р. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/13-Teachers_Report_2020.pdf
3. Годованюк Т.А. Методична підготовка майбутніх учителів математики: теорія і практика : монографія. Умань: Видавець Сочинський М.М., 2019. 316 с.
4. Бевз В.Г. Удосконалення навчального середовища підготовки майбутнього вчителя математики. *Проблеми математичної освіти (ПМО – 2017): матеріали міжнарод. наук.-метод. конф. (м. Черкаси, 26–28 жовт. 2017 р.)*. Черкаси: Видавець Годієнко, 2017. С. 28–30.
5. Сковорцова С.О., Гаєвець Я.С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: монографія. Харків: Ранок-НТ, 2013. 332 с.
6. Сковорцова С.О., Гаран М.С. Особливості організації практичних занять з курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» (МНОГМ) з використанням інформаційних технологій. *Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Чернігів, 18–19 лютого 2016 р.* Чернігів: Десна Поліграф, 2016. С. 199–201.
7. Сковорцова С.О. Теоретичні засади формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* Київ–Вінниця: Планер, 2015. Вип. 43. С. 442–447.
8. Сковорцова С.О. Підходи до формування методичної компетентності майбутніх учителів у галузі навчання математики. *Гірська школа Українських Карпат*, 2015. № 121(13). С. 204–208.
9. Мітельман І.М., Папач О.І. Деякі динамічні характеристики методичної компетентності вчителя в контексті післядипломної освіти. *Актуальні питання природничо-математичної освіти: збірник наукових праць*, 2022. Вип. 1(19). С. 140–150.
10. Wahl D. Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, 2013.
11. Хохлова Л.Г. Професійно-методична компетентність майбутнього вчителя математики. *Професійна компетентність учителя Нової української школи: формування, розвиток та удосконалення: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції 22 травня 2020 р.* Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 126–128.
12. Волощук А.М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2012. 20 с.
13. Матяш О.І. Удосконалення професійної підготовки вчителя математики в умовах компетентнісного підходу. *Acta Universitatis Pontica Euxinus: Спеціальний випуск: Міжнародний науковий журнал*. Варна, 2015. С. 241–246.
14. Михайленко А.Ф., Воевода А.А. Методична компетентність вчителя математики як педагогічна проблема. *Фізико-математична освіта*, 2019. №1. С. 135–141.
15. Мітельман І.М. Особливості моделювання спеціалізованих методичних кейсів у контексті підвищення кваліфікації вчителів математики. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2021. №2. С. 137–149.
16. Папач О.І. Науково-методичний супровід розвитку професійної компетентності вчителів в системі неперервної освіти. *Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика*. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 258–285.
17. Сковорцова С.О. Структурно-функціональна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики учнів початкових класів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки [Херсон]*, 2015. Вип. 65. С. 270–276.
18. Цимбалюк Я.С. Структура методичної компетентності вчителя. *Наука і освіта: науково-практичний журнал*, 2011. № 4. С. 457–461.

References

1. Protsenko, I. I., Bykova M. M. (2020). Pedagogical conditions of professional competence development management of the New Ukrainian school teacher. *Actual issues of natural-mathematical education: collection of scientific papers*, 1(15): 112–118 [in Ukr.].
2. Research on the readiness of educators to implement the New Ukrainian School Concept. Analytical Report 2020. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/10/13.-Teachers_Report_2020.pdf [in Ukr.].
3. Godovanyuk, T. L. (2019) Methodological training of future teachers of mathematics: theory and practice: monograph. Uman: Publisher Sochinskii M. M. 316 p. [in Ukr.].
4. Bevz, V. G. (2017). Improving the learning environment of the future mathematics teacher. *Problems of Mathematical Education: Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference*, Cherkasy, October 26–28. (PP. 28–30) [in Ukr.].
5. Skvortsova, S. O., Gaevets, Y. S. (2013) Preparation of future elementary school teachers to teach younger students to solve story mathematical problems: Monograph. Kharkiv: Ranok–NT. 332 p. [in Ukr.].
6. Skvortsova, S. O., Garan, M. S. (2016) Features of the organization of practical lessons from the course «Methodology of learning educational sector «Mathematics» (MNOGM) using information technology. *Pedagogical ideas of Sophia Rusova in the context of modern education: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, Chernigov, February 18–19. Chernigov: Desna Polygraph. (PP. 199–201) [in Ukr.].
7. Skvortsova, S. O. (2015) Theoretical foundations of the formation of methodical competence of future teachers in teaching mathematics. *Modern information technology and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems: Collection of scientific papers*, 43: 442–447. [in Ukr.].
8. Skvortsova, S. O. (2015) Approaches to the formation of methodical competence of future teachers in teaching mathematics. *The Girska School of Ukrainian Carpathians*, 12–13.: 204–208 [in Ukr.].
9. Mitelman, I. M., Papach, O. I. (2022) Some dynamic characteristics of teacher methodical competence in the context of postgraduate teacher training. *Current Issues of Natural and Mathematical Education: Collection of Scientific Proceedings*, 1(19): 140–150. (in print) [in Ukr.].
10. Wahl, D. (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Kinkhardt. [in German].
11. Khokhlova, L. G. (2020) Professional and methodical competence of a future teacher of mathematics. Professional competence of a teacher of the New Ukrainian school: the formation, development and improvement: materials of the International scientific-practical Internet-conference on May 22. Ternopil: V. Hnatiuk TNPU. (PP. 126–128) [in Ukr.].
12. Voloshchuk, A. M. (2012) The Methodological Competence Formation of the Future Humanities Teachers during Teaching Practice. Abstract of PhD Dissertation in Pedagogy. Zhitomir. 20 p. [in Ukr.].
13. Matiash, O. I. (2015). Improving the professional training of mathematics teachers in the competency-based approach. *Acta Universitatis Pontica Euxinus: International Scientific Journal*. Special Issue. (PP. 241–246) [in Ukr.].
14. Mykhailenko, L. F., Voievoda, A. L. (2019). Methodical competence of a mathematics teacher as a pedagogical problem. *Physical and Mathematical Education*, 1: 135–141. [in Ukr.].
15. Mitelman, I. M. (2021). Peculiarities of modelling of specialized methodical cases in the context of professional development of mathematics teachers. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 2: 137–149. [in Ukrainian].
16. Papach, O. I. (2019) Scientific and methodological support for the development of teachers' professional competence in the system of in-service education. *Professional Competence of a Modern Teacher: Methodology, Theory and Practice*. In V. V. Yagodykova (Ed.). Odesa: Publisher Bukaiev Vadym Viktorovych. (PP. 258–285) [in Ukr.].
17. Skvortsova, S. O. (2015) Structural and functional model of forming the methodical competence of future teachers in teaching mathematics to elementary school students. *Collection of scientific papers. Pedagogical Sciences* [Kherson], 65: 270–276 [in Ukr.].
18. Tsybaliuk, Ya. C. (2011). The structure of methodical competence of the teacher. *Science and education: scientific and practical journal*. 4: 457–461 [in Ukr.].

PAPACH Olha

Senior Lecturer of Department of Teaching Methods and Content of Education,
Odessa Regional Academy of In-Service Education

SCIENTIFIC AND PRACTICAL ANALYSIS OF THE LEVEL OF DEVELOPMENT OF COMPONENTS OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A TEACHER OF MATHEMATICS

Summary. The article is dedicated to the scientific and practical analysis of the level of development of the components of the methodological competence of a mathematics teacher during the development of model curricula in advanced training classes.

A review of the scientific literature on approaches to determining the methodological competence of teachers, including mathematics teachers. Attention is focused on the components of methodological competence required for the implementation of methodological activities during the implementation of the State Standard of Basic Secondary Education.

The content and organization of educational activities within the module "Educational and methodological support of the educational process of the New Ukrainian School" curriculum for teachers who will teach mathematics in 5th grade in 2022/2023 academic year.

Based on surveys and observations in-service training courses, the level of readiness of teachers according to the

model curriculum in mathematics in 5th grade is described. With the help of scientific and practical analysis the main shortcomings in the development of methodological competence of mathematics teachers and its components, primarily normative and variable competences, are highlighted.

Identified the prospects for further scientific exploration: the study of the components of the positive impact on the development of the components of the methodological competence of teachers of natural sciences, mathematics, and computer science.

Keywords: methodical competence of mathematics teacher, components of methodical competence, State standard of basic secondary education, model curriculum, advanced training.

Одержано редакцію 08.06.2022
Прийнято до публікації 22.06.2021

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
(за спеціалізаціями)**

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-134-139
ORCID 0000-0001-5702-6840

КЛЮЧКА Світлана Іванівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри лісового господарства
та раціонального природокористування,
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: svitkl.76@gmail.com

ORCID 0000-0003-0377-5111

СТАРОВОЙТЕНКО Наталія Василівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри лісового господарства
та раціонального природокористування,
Черкаський державний технологічний університет
e-mail: n.starov58@gmail.com

УДК 378.015.31:502]:630-057.875(045)

**ВИХОВАННЯ АКТИВНО-ДІЄВОЇ ПРИРОДООХОРОННОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ ЛІСОВЕ ГОСПОДАРСТВО**

Сучасні виклики цивілізації відображають великомасштабні, всезростаючі соціально-економічні впливи на навколишнє середовище, що тягнуть за собою глобальні, негативні зміни, послідовного знищення механізму цілісного функціонування біосфери. Тут лісові біоценози виступають як в ролі середовища твірного фактора, так і потужного економічного важеля існування суспільства. Звідси, доцільно дотримуватись концепції «золотої середини», з одного боку дбати про збереження й відтворення лісових фітоценозів, з іншого боку вміти раціонально використовувати цей безцінний ресурс для власних народногосподарських цілей.

Актуальним нині є завдання підготовки висококваліфікованих кадрів здатних до реалізації природоохоронної діяльності, ефективного виконання завдань екологізації виробництва.

Звідси, метою статті є дослідження та аргументація методологічних аспектів природоохоронної діяльності здобувачів вищої освіти як передумови формування їх професійного становлення та розкриття виховного потенціалу позанавчальних заходів. Реалізація цієї умови передбачає взаємодію викладача і студента в освітньому процесі під час виробничих практик, науково-дослідної роботи, позанавчальної природоохоронної діяльності. Саме завдяки таким орієнтирам, відображеним в різноманітній формі позааудиторної діяльності, здобувачі спеціальності 205 Лісове господарство Черкаського державного технологічного університету долучаються до різновекторних акційних лісокультурних заходів. Виховний потенціал природоохоронної діяльності не можна розглядати як відокремлену форму виховання поряд з іншими видами, оскільки він виступає як єдиний взаємопов'язаний комплексний процес. Зазначений аспект реалізується через практичні заняття під час екскурсій, дослідів, виробничих практик, природоохоронних акцій в процесі навчально-виховної роботи.

Ключові слова: соціально-економічні впливи; навколишнє середовище; підготовка висококваліфікованих кадрів; природоохоронна діяльність; лісокультурні заходи.

Постановка проблеми. Сучасні природні лісові біоценози пройшли довгий шлях формування й розвитку. Лісові екосистеми є прикладом найдревніших типів рослинності, укладеним з вищих рослин, предки яких з'явилися на землі близько 300–400 млн. років тому. Всі еволюційні процеси органічного світу невіддільно, в єдиному конгломераті, впливали на об'єкти живої й неживої природи, при цьому зазнаючи певних змін, відбувалось становлення кожної складової живої оболонки нашої землі – біосфери.

Сьогодення цивілізації характеризується великомасштабним, всезростаючим соціально-економічним впливом на навколишнє середовище, що призводить до глобальних, негативних змін, поступового руйнування механізму цілісного функціонування живої оболонки. Доцільно зауважити, що ліс виступає як в ролі середовища твірного фактора, так і є потужним економічним важелем існування суспільства. Звідси, доцільно дотримуватись концепції «золотої середини», з одного боку дбати про збереження й відтворення лісових фітоценозів, з іншого боку вміти раціонально використовувати цей безцінний ресурс для власних народногосподарських цілей.

Актуальним нині є завдання підготовки висококваліфікованих кадрів здатних до реалізації природоохоронної діяльності, ефективного виконання завдань екологізації виробництва. Такі фахівці мають брати на себе зобов'язання перед суспільством як по захисту навколишнього середовища, так і самої людини, знати різні аспекти природоохоронної діяльності та раціонального використання природних ресурсів, володі-

ти досвідом у сфері раціонального природокористування, ресурсозбереження, екологічного менеджменту, аудиту, екологічного маркетингу і бізнесу, регіональної, національної і міжнародної екологічної політики тощо [1]. У зв'язку з цим вважаємо, що майбутній фахівець має володіти активно-дієвою позицією – необхідною умовою, що забезпечує успішне розв'язання екологічних проблем, екологічно доцільну взаємодію людини з природою.

Мета статті. Дослідити та аргументувати методологічні аспекти природоохоронної діяльності здобувачів вищої освіти як передумову формування їх професійного становлення та розкриття виховного потенціалу позанавчальних заходів.

Виклад основного матеріалу. Виховання активно-дієвої позиції передбачає формування готовності студента до реалізації природоохоронної діяльності. Готовність фахівця до екологічної діяльності розглядаємо як складне, інтегративне, системне, особистісне утворення (потенційну якість особистості), яке включає екологічну культуру, систему філософських, психолого-педагогічних, екологічних, природничо-наукових, спеціальних наукових, методичних знань, умінь і навичок, що виникає в результаті певного досвіду і ґрунтується на формуванні позитивного ставлення, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності та проявляється у конкретних природоохоронних діях [2; 3; 4].

Основою виховання активно-дієвої позиції студентів є набуття ними системних екологічних знань, практичних навичок, що забезпечують їх використання на практиці. Активно-дієва позиція передбачає готовність студента до особистої участі в практичній екологічно-доцільній діяльності. Такий студент характеризується певними змінами, що відбулися у мотиваційній, вольовій та професійній сферах. Поведінка та вчинки виступають в якості індикатора взаємодії людини й природи. В такому взаємозв'язку майбутній фахівець, що здійснює безпосереднє втручання в неї, може виступати в головній ролі. Він аналізує, оцінює власну діяльність та можливі прямі чи побічні наслідки такої взаємодії. Поведінка та діяльність особистості обумовлюється через прагнення та переконання людини, поштовхом до яких є емоції, почуття, вольові зусилля. Емоційно-вольова сфера формується під час діяльності, усвідомлення подій і явищ дійсності, що приводить до виникнення суб'єктивної спрямованості на взаємодію з навколишнім світом. Наслідком такої взаємодії, емоційно-ціннісних стосунків з переконаннями і потребами, є активна позиція, щодо збереження навко-

лишнього середовища, що успішно реалізується через виховний потенціал природоохоронної діяльності. Таким чином, у структурі екологічно освіченої особистості повинні поєднуватися ціннісні аспекти з переконаннями та пов'язаними з ними потребами. Крім того, до її елементів повинна ввійти діяльність, де ці стосунки себе можуть проявити.

Як категорія, діяльність вивчається різними науками, проте єдиного, чіткого визначення немає: представники різних напрямів тлумачать сутність цієї категорії по-різному. Одні пояснюють її, як форму прояву активності людини, скерованої мотивом (О. Леонтьєв, Г. Щукіна) [5, с. 44–46; 6]; інші – розуміють під цим терміном працю, спілкування, пізнання, гру, учіння, спорт, самодіяльність різних видів (Б. Ананьєв, А. Бодальов, Н. Кузьміна) [7; 8; 9]; треті – ототожнюють діяльність з психічним розвитком, вважаючи, що діяльність є умовою розвитку особистості (В. Давидов) [10]; четверті – уявляють діяльність у вигляді намагання особистості з перетворень зовнішнього світу у внутрішнє надбання (знання) (Ю. Бабанський, І. Підласий) [11; 12]; А. Киричук, В. Роменець основним проявом діяльності вважають вчинок [13].

Також, діяльність розглядається як системно-структурне утворення. В результаті дослідження діяльності філософами визначена її структура, що складається з таких компонентів: 1) потреба людини, на задоволення якої спрямована діяльність (ціль її); 2) предмет діяльності; 3) дії з предметом; 4) засоби діяльності; 5) її результат. Залежно від багатоманітності потреб людини і суспільства існують конкретні види діяльності (духовна і матеріальна, виробнича, трудова і нетрудова тощо), кожний з яких включає елементи практичної і теоретичної діяльності. Діяльність є органічним синтезом усіх трьох сфер дійсності: природа – її предмет, суспільство – суб'єкт, мислення – ідеальна сторона діяльності [14, с. 146].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна підсумувати, що діяльність охоплює як зовнішні, матеріально-практичні операції, тобто проявляється у формі активного ставлення людини до оточуючої дійсності, так і внутрішні психічні процеси інтелектуально-емоційної сфери особистості – сприймання, мислення та ін. Найбільш прийнятним, на нашу думку, є визначення людської діяльності як специфічної людської форми активного ставлення до оточуючого світу на основі освоєння і розвитку наявних форм культури. В контексті природоохоронної діяльності, ми розглядаємо це поняття, як першооснову

становлення екологічно грамотної особистості, яка виступає в ролі ініціатора, щодо поведінки, формування екологічного мислення та свідомості особистості по відношенню до навколишнього середовища.

Звідси випливає, що завдяки розумовим здібностям людина пізнає творіння природи. Всі живі системи в своєму історичному ракурсі весь час еволюціонують. Людський розум також еволюціонує. В. Вернадський зазначав, що і біосфера еволюціонує, а поява людини в ній і внесені зміни в неї людською діяльністю є природним етапом цієї еволюції. Щоб людська свідомість стала визначальним фактором існування та розвитку, біосфера повинна корінним чином змінитись і перейти в свій новий стан – ноосферу, а розум людини піднятися на таку високу позначку, за якою свідомість буде спрямовувати людство на збереження і примноження об'єктів природного середовища [15, с. 30].

Гармонійний розвиток відносин людини і природи можливий за умови формування відповідних ціннісних орієнтацій особистості. На думку І. Бежа, пріоритетність для розвитку суспільства духовних цінностей, можливе за умови, що людина сповна оволоділа культурно-духовними надбаннями як регуляторами своєї життєдіяльності. Система особистісних цінностей виступає адекватним індикатором розвиненої особистості. Звідси, розвиненою особистістю може вважатися та, яка досягла найвищого рівня духовного освоєння навколишнього світу [16, с. 28].

Індикатором діяльності людини в оточуючому середовищі виступає сукупність моральних якостей особистості і це засвідчує український педагог Г. Ващенко, який констатує, що зміст і форма норм поведінки людини залежать від світогляду, рівня культурного розвитку, занять людини та моральних установок [17, с. 34]. Однак, поведінка індивіда по відношенню до навколишнього середовища скеровується низкою потреб, як стимулу до дії, які мають бути екологічно спрямовані.

Активно-дієва позиція як інтегрована категорія, включає комплекс психолого-педагогічних якостей, які знаходяться у відповідному співвідношенні й реалізуються через аксіологічні переконання в активну природоохоронну діяльність. Продуктивна установка студентів щодо природоохоронної діяльності передбачає застосування ними спеціальних екологічних методів та технологій охорони, збереження та відновлення навколишнього середовища, розуміння взаємозв'язків у системі “природа-суспільство”, володіння екологічно доцільною поведінкою. Таким чином, важливим є кон-

центрація уваги на проблемі формування у майбутніх спеціалістів здатності до застосування набутих знань у практичній діяльності, засвоєння студентами безпечних способів взаємодії із навколишнім середовищем, усвідомлення необхідності прогнозувати наслідки для довкілля майбутньої професійної діяльності, прагнення до екологічно виправданої діяльності. Саме ці показники є ознакою високого рівня професійної екологічної грамотності. Дана умова сприяє залученню студентів до природоохоронної діяльності і за межами навчального закладу, впливає на формування мотиваційної, ціннісної, знанневої сфер та становлення особистісної екологічної компетентності, передбачає залучення студентів до позанавчальної роботи по збереженню навколишнього середовища на основі формування екологічного мислення, знань, вмінь.

Реалізація цієї умови передбачає взаємодію викладача і студента в освітньому процесі під час виробничих практик, науково-дослідної роботи, позанавчальної природоохоронної діяльності. Саме завдяки таким орієнтирам, відображеним в різноманітній формі позанавчальної діяльності, здобувачі спеціальності 205 Лісове господарство Черкаського державного технологічного університету долучаються до різновекторних акційних лісокультурних заходів. Поміж найбільш актуальних варто відмітити практично орієнтовану діяльність, де здобувачі мають можливість повправлятися в професійних навичках та закріпити теоретичні основи майбутньої спеціальності, а саме: висаджування горіха чорного (*Juglans nigra L.*) на території університету. Ця рідкісна культура є інтродуцентом для наших широт, яка була завезена до Європи з Північної Америки в 1629 році, в Україні це дерево культивується близько 100 років. Горіх чорний не є типовим представником для наших лісів, однак працівники лісової галузі активно залучають його, як супутню породу у складі лісових культур. Цей вид цікавий та перспективний для деревообробної галузі, за властивостями деревина перевершує навіть дуба. Що не менш важливо, ця порода має резистентні властивості до хвороб, шкідників та володіє зимостійкістю. Зазначені якості особливо актуальні в часи глобальних кліматичних змін та тенденції до зниження рівня ґрунтових вод. Деревина горіха чорного крім цінної деревини та плодів, приваблюють своєю кремезністю та красою, що й стало підставою для створення подібних насаджень в лісництвах.

Також, здобувачі вищої освіти кожного року активно долучаються до природоохоронних акційних заходів, наприклад, «Збе-

режи первоцвіти», локація якої знаходиться в Холодному Яру. Студенти разом з працівниками екологічних відомств проходять маршрутні обстеження, де вивчають флористичні та історико-археологічні особливості заповідної території, а саме підсніжника складчастого (*Galanthus plicatus* M. Bieb.). Ця перша весняна квітка приваблює своїм простим і, водночас, вишуканим зовнішнім виглядом, назва роду якого в перекладі з грецьких слів, означає «молочно-квітковий». Від наявності складок на листі, ніби гофрованих, походить видова назва – «складчастий». Під час екскурсії, крім розширення своїх природничих науково-практичних знань, здобувачі мають чудову нагоду зануритись у вир історичних подій, які торкнулись Холодного Яру протягом сотень, а часом й тисячі років: кожен геологічний та історичний епізод залишив свій відбиток на цій території, чим зробив її унікальною та привабливою для туристів, краєзнавців, екологів та фахівців лісової галузі.

Збереження й відновлення лісових екосистем, є першочерговим завданням на порядку денному існування планети. Зміщуючи акцент на актуальність та своєчасність цього питання, світова спільнота кожного року проводить Міжнародний день захисту лісу. Долучаються до підтримки Всесвітнього дня лісу й майбутні фахівці лісівничої справи, зокрема, разом з викладачами кафедри проводяться виїзні науково-практичні заняття. Під керівництвом головного лісничого Чигиринського лісгоспу, студенти здійснюють обхід екологічною стежкою Чорнявського лісництва, під час якого мають можливість детально ознайомитись з особливостями ведення лісового господарства в наших лісорослинних умовах (свіжих борах). Провідні фахівці предметно й змістовно розповідають про створення та вирощування сіянців сосни звичайної на лісонасінневій плантації та лісовому розсаднику, отриманим садивним матеріалом якого, лісництво в повній мірі забезпечує потреби всього лісгоспу.

Висаджування сосни звичайної (*Pinus sylvestris* L.) та дуба червоного (*Quercus rubra* L.) відбулось у рамках міжнародного проекту «Greening of the Planet» під керівництвом директора Черкаського держлісгоспу та викладачів кафедри лісового господарства та раціонального природокористування. Перед початком робіт студентам провели інструктаж щодо особливостей створення лісових культур та отримали настанови щодо майбутньої лісівничої справи. Тож, неподалік адміністративного приміщення Черкаського держлісгоспу на території Дахнівського лісництва зроста-

тиме ліс, який спільно висаджували черкаські лісівники, викладачі та студенти ЧДТУ. Заслугує на увагу й всеукраїнська акція Держлісагентства «Створюємо ліси разом» на підтримку програми Президента «Зелена країна». Черкаське обласне управління лісового та мисливського господарства і ДП «Черкаське лісове господарство», у межах співпраці з освітнім закладом, посприяли в озелененні території Черкаського державного технологічного університету, надавши саджанці дуба звичайного (*Quercus robur* L.), і червоного (*Quercus rubra* L.), берези (*Betula pendula* Roth.), туї (*Thuja occidentalis* L.) та куштів самшиту (*Buxus sempervirens* L.). Майбутні лісівники разом із провідним інженером з лісових культур Черкаського лісгоспу та викладачами кафедри дбайливо висадили понад сорок рослин, які стали окрасою університетського скверу. Крім того, для студентів проводилась екскурсія в лісовий розсадник Руськогополянського лісництва Черкаського лісгоспу, де майбутнім лісівникам продемонстрували особливості вирощування сіянців основних лісоутворювальних порід.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, будь-яка діяльність екологічно орієнтованого напрямку здійснює виховний вплив на індивіда. Саме через сприйняття природи як цінності, як необхідної умови існування, через взаємодію індивіда з довкіллям шляхом природоохоронної діяльності відбувається становлення гармонійно розвиненої особистості, що є першоосновою формування екологічно освіченого фахівця. Виховний потенціал природоохоронної діяльності не можна розглядати як відокремлену форму виховання поряд з іншими видами, оскільки він виступає як єдиний взаємопов'язаний комплексний процес. Специфічність його є принципово новим і чи не найголовнішим напрямком загального виховного процесу, адже жодний з них не інтегрується такою кількістю зв'язків, як екологічний.

Влучним, щодо цієї проблеми, є вислів В. Сухомлинського, який констатував, що «роль природи в навчальній роботі визначається насамперед активною діяльністю, участю фізичних і духовних сил дитини в пізнанні. Світ природи стає невичерпним джерелом знань завдяки тому, що знання надходять у дитячу голову дуже складним шляхом: через руки, через працю, через взаємовідносини з іншими людьми, через почуття і переживання, які забарвлюють діяльність» [18, с. 53].

Виховний потенціал природоохоронної діяльності деякі вчені (М. Кисельов) вбачають у формуванні особистості екологічно свідомою, підґрунтям якої є екологічні

знання, і як наслідок екологічний світогляд, що формується на ранніх етапах онтогенезу. Вище вказані складники є основою формування екологічної культури, як невід'ємного компонента екологічної грамотності в процесі професійного становлення особистості, що передбачає глибокі знання про навколишнє природне та соціальне середовище, екологічний спосіб мислення і відповідальне ставлення до природи, здатність та вміння вирішувати екологічні питання, проблеми, брати безпосередню участь в природоохоронних заходах [19, с. 64]. Перебудова змісту навчання спонукає до активної творчої діяльності як викладачів, так і студентів. Під час викладання фахових дисциплін, викладач має підготувати здобувачів вищої освіти до свідомого, інтегрованого сприймання навколишнього світу. Зазначений аспект реалізується через практичні заняття під час екскурсій, дослідів, виробничих практик, природоохоронних акцій в процесі навчально-виховної роботи. Отже, формування екологічно обізнаних майбутніх фахівців передбачає виховання активно-дієвої позиції студентів щодо природоохоронної діяльності. Цією умовою передбачається формування у здобувачів здатності застосовувати екологічні знання і досвід у професійних та життєвих ситуаціях.

Список бібліографічних посилань

1. Про стан та проблеми національно-громадянського виховання у вищих навчальних закладах України: рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 28.10.98 р. № 14/6-8. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*, 1999. № 1. С. 17–25.
2. Білик А.І. Особливості екологічної підготовки фахівців економічних спеціальностей. *Екологія і ресурси: зб. наук. праць*. Київ: УІНСІР РНБОУ, 2003. Вип. 7. С. 120–124.
3. Білявський Г.О. Розробка та впровадження методології впливу екологічної освіти і культури на стратегію гармонійного розвитку України: звіт про науково-дослідну роботу. Київ, 2002. 29 с.
4. Лук'янова Л.Б. Феномени екологічної компетентності. *Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Київ-Вінниця, 2008. С. 136–145.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность: учебное пособие. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.
7. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001. 272 с.
8. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
9. Кузьмина Н.В. Уровни педагогических способностей и проблемы социальной перцепции. *Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга* [Краснодар], 1975. С. 251–253.
10. Діяльнісний підхід в психології: проблеми та перспективи: зб. наук. праць / під ред. В.В. Давидова, Д.А. Леонтьєва. М. 1990. 180 с.
11. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект. М.: Педагогика, 1982. 192 с.
12. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя. *Рідна школа*, 1998. № 1. С. 3–8.
13. Роменець В.А. Вчинок і світ людини. *Основи психології: підручник* / За ред. О.В. Киричука, А.В. Роменця. Київ: Либідь, 1993. С. 383–402.
14. Виховання в контексті соціальної адаптації студентства: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції семінару керівників ВНЗ та вчених-дослідників в сучасних умовах : у 2 ч. / ред. В. І. Астахова. Харків, 2003. Ч. 2. 220 с.
15. Вернадський В.І. Хімічна будова біосфери Землі та її оточення. М.: Наука, 2001. 304 с.
16. Бех І.Д. Виховання особистості: в 2-х кн.: навч.-метод. видання. Київ: Либідь, 2003. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 280 с.
17. Ващенко Г.Г. Виховний ідеал. *Полтавський вісник*, 1994. 191 с.
18. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Вибр. твори: в 5-ти т.; ред. кол. О.Г. Дзеверін (гол. ред.), М.М. Грищенко, С.П. Заволока, О. В. Киричук та ін. Київ: Радянська школа, 1976. Т.2. С. 147–416.
19. Кисельов М. М., Деркач В.А., Толстоухов А.В. Концептуальні виміри екологічної свідомості: монографія. Київ: Парапан, 2003. 312 с.

References

1. On the state and problems of national-civic education in higher educational institutions of Ukraine: the decision of the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine from 28.10.98 № 14/6-8 (1999). *Information Collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine*, 1: 17–25.
2. Bilyk, L.I. (2003). Peculiarities of ecological training of specialists in economic specialties. *Ecology and resources: collection science works*, 7: 120–124.
3. Bilyavsky, G.O. (2002) Development and implementation of the methodology of the impact of environmental education and culture on the strategy of harmonious development of Ukraine: a report on research work. Kyiv. 29 p.
4. Lukyanova, L.B. (2008). Phenomena of ecological competence. *Philosophy of pedagogical skill: collection science works*. Kyiv-Vinnitsia. P. 136–145.
5. Leontiev, A.N. (1975). Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Politizdat. 304 p.
6. Shchukina, G.I. (1979). Activation of cognitive activity of students in the educational process. Moscow: Enlightenment. 176 p.
7. Ananiev, B.G. (2001). On the problems of modern human understanding. СПб.: Peter. 272 p.
8. Bodalev, A.A. (1995) Personality and communication: selected works. Moscow: International Pedagogical Academy. 328 c.
9. Kuzmina, N.V. (1975). Levels of pedagogical abilities and problems of social perception. *Theoretical and applied problems of the psychology of people's knowledge of each other* [Krasnodar]. P. 251–253.
10. Activity approach in psychology: problems and prospects: collection science works. In V.V. Davidov, D.A. Leontiev (Eds.). Moscow. 180 p.
11. Babansky, Yu.K. (1982). Problems of improving the effectiveness of pedagogical research: didactic aspect. Moscow: Pedagogy. 192 c.
12. Pidlasy, I. Trypolska, S. (1998) Formation of professional potential as a goal of teacher training. *Native school*, 1: 3–8.
13. Romenets, V.A. (1993). Action and the world of man. In Kirichuk, O.V., Roments, V.A. (Eds.). *Fundamentals of Psychology*. Kyiv: Lubid. P. 383–402.
14. Education in the context of social adaptation of students (2003). *Materials of the International scientific-practical conference of the seminar of university leaders and scientists-researchers in modern conditions: in 2 vol.* In V.I. Astakhov (Ed.). Kharkiv. Part 2. 220 p.

15. Vernadsky, V.I. (2002). Chemical structure of the Earth's biosphere and its environment. Moscow: Science. 304 p.
16. Beh, I.D. (2003). Education of personality: in 2 books: teaching method. Edition. Kyiv: Lubid. Book 1: Personality-oriented approach: theoretical and technological principles. 280 p.
17. Vashchenko, G.G. (1994). Educational ideal. *Poltava Herald*. 191 p.
18. Sukhomlinsky, V.O. (1976). How to bring up a real person. In Sukhomlinsky, V.O. *Select works in 5 volumes*. Kyiv: Soviet school, Vol. 2: 147–416.
19. Kiselyov, M.M., Derkach, V.L., Tolstoukhov, A.V. (2003). Conceptual dimensions of ecological consciousness: monograph. Kyiv: Parapan. 312 p.

KLIUCHKA Svitlana

PhD in Pedagogy, associate professor of Forestry and Environmental Management Department, Cherkassy State Technological University

STAROVOYTENKO Nataliya

PhD in Pedagogy, associate professor of Forestry and Environmental Management Department, Cherkassy State Technological University

EDUCATION OF ACTIVE ENVIRONMENTAL POSITION OF FORESTRY STUDENTS

Summary. Introduction. At present civilization is characterized by a growing large-scale socio-economic impact on the environment, which leads to global negative changes, the gradual destruction of the mechanism of integral functioning of the zone of life on Earth. Training of highly qualified personnel capable of environmental protection activities, and effective greening of production implementation is relevant.

The purpose of the paper is to investigate and define the methodological aspects of environmental activities of students as a prerequisite for the formation of their professional development and the disclosure of the educational potential of extracurricular activities.

Results. The educational basis of proactive position is the acquisition of the systematic environmental knowledge to ensure the use of practical skills. A proactive position implies the student's readiness for a personal participation in relevant practical ecological activities. They analyze, evaluate their own actions and possible direct or indirect consequences of such interaction. The result of such interaction, which covers emotionally precious relations with beliefs and needs, is an active position on the preservation of the environment, which is effectively realized through the educational potential of environmental activities.

Originality. The implementation of this condition involves the interaction of a teacher and a student in the educational process during internships, research, extracurricular environmental activities. Due to such guidance, which involves various forms of extracurricular activities, students of the specialty 205 Forestry of Cherkassy State Technological University are able to join the multi-vector forestry events. Among the most relevant are practically oriented ones, where students have the opportunity to

improve their professional skills and consolidate the theoretical foundations of the future specialty: Black walnut (*Juglans nigra*) planting on the campus territory. Every year students actively participate in environmental events, such as "Save the Primroses" in Kholodnyi Yar. They support the International Day of Forests; in particular, together with teachers and heads of forestries, theoretical and practical classes in the wide-open spaces are held. The planting of Scots pine (*Pinus sylvestris* L.) and Red oak (*Quercus rubra* L.) took place in terms of the international project "Greening of the Planet" under the leadership of Cherkassy State Forestry chief executive and teachers; as well as an involvement in the all-Ukrainian event of the State Forest Agency "Creating forests together" in support of the President's program "Green Country".

Conclusion. The educational potential of environmental activities cannot be considered as a separate form of education along with other types, because it is a holistic, interconnected, and complex process. Its specificity is fundamentally new and perhaps the most important direction of the general educational process, as none of them integrates as many links as environmental one. While teaching the professional disciplines, a teacher needs to prepare students for a conscious, integrated perception of the world around them. This aspect is realized through practical classes during excursions, experiments, industrial practices, environmental events during the process of educational work.

Keywords: environment, environmental activities, educational potential, proactive position, silvicultural forestry events, educational work.

Одержано редакцією 09.05.2022
Прийнято до публікації 19.05.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-139-145
ORCID 0000-0001-8810-4805

ШТЕЛЯ Наталя Ігорівна

кандидатка психологічних наук, доцентка, Заслужена працівниця культури України, директорка, КЗВО «Ужгородський інститут культури і мистецтв»
e-mail: noritsul6@ukr.net

УДК 37.018.54:7:124.5(477)(045)

**АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ:
МІЖНАРОДНІ НАСТАНОВИ І НАЦІОНАЛЬНІ РЕАЛІЇ**

Передумовою запропонованого дослідження є констатація того факту, що світова культурна ситуація нині зазнає радикальних змін. У зв'язку з цим, зростають якісні вимоги до суб'єктів відповідної культурної активності – передусім фахівців галузі культури і мистецтв. Метою, запропонованого дослідження є з'ясування рівня відповідності сучасної національної культурно-мистецької освіти міжнарод-

ними настановами щодо промоції аксіологічних підходів.

Показано, що у міжнародні практики типовим є визнання важливості ціннісних аспектів, що засвідчує система міжнародних правових актів.

Встановлено суперечність між міжнародними настановами ціннісного характеру й концептуальними освітніми програмами, що рег-

ламентують професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв в Україні.

Обстоюється перспективність залучення ціннісних положень міжнародних актів у процес проектування аксіорозвивального середовища як засобу формування аксіокомпетентності майбутнього фахівця галузі культури і мистецтв.

Ключові слова: педагогіка; освітнє законодавство; аксіологія; аксіологічний підхід; культурно-мистецька освіта.

Постановка проблеми. Світова культурна ситуація нині зазнає радикальних змін, що, серед іншого, супроводжується тенденціями як масових культурних трансформацій й утвердженням модерних цінностей, так і прагненнями зберегти оригінальні культурні традиції. Між тим, в умовах культурної плюралізації, а також множинності інтерпретацій уявлень про світ і місце людини в цьому світі, що характерно для поточної культурної ситуації, виникають небезпечні стани морально-етичної й ціннісної невизначеності. Зміни культурної ситуації, тобто зміни у способі життя, способах вирішення життєвих завдань й досягнення важливих результатів, зміни у способах мислення й змісті емоційних реакцій, зрештою зміни у цінностях й ціннісних ієрархіях, все це значною мірою впливає на індивідуальне й соціальне життя, політичну й економічну картину сучасного суспільства.

В означеній ситуації зростає роль галузі культури та мистецтв, яка має значний досвід формування особистості, її духовної і ціннісно-сміислової сфери. Багатогранний феномен культури відображає сутність досягнутих людиною духовних і матеріальних цінностей, як результатів опанування світу, а також відповідних ціннісних орієнтацій особистості. При цьому, ціннісний аспект так чи інакше присутній фактично на усіх рівнях функціонування культури (процесуальному, матеріальному, ідеальному й інституційному). І тут варто наголосити, що підтверджені теорією й практикою соціокультурні й ціннісні зміни зумовлюють, з одного боку, увагу до природи цих змін, а з іншого – мотивують до прагнення контролювати їх вектор, адже культурні зміни не завжди пов'язані із суспільним (гуманістичним за змістом) поступом. Отож, що визнано світовою інтелектуальною спільнотою, кратно підвищуються якісні вимоги до суб'єктів відповідної культурної активності – передусім фахівців галузі культури і мистецтв. Для національної культурно-мистецької освіти актуалізується питання узгодженості з міжнародними настановами в плані реалізації аксіологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передусім відзначимо, що проблематика практичної реалізації аксіологічного підходу в теоретичному контексті доволі активно досліджується українськими й зарубіжними науковцями – варто згадати праці таких дослідників як-от В. Андрущенко [1], М. Барнес [2], М. Берковец [3], Дем'янюк [4], Ю. Пелех і Д. Кукла [5], Т. Ловат [6], М. Підлісний [7]. Загальним місцем для загаданих та інших науковців є (1) розуміння зв'язку аксіологічного підходу з гуманістичною педагогікою і (2) визнання значення аксіологічного підходу щодо актуалізації й творення матеріальних і духовних цінностей. Вказані положення очевидно можуть бути покладені в основу сучасної культурно-мистецької освіти. Водночас, здійснений нами аналіз дозволяє стверджувати про відсутність аналітичних наукових робіт, які б з'ясовували наявність (відсутність) кореляцій між міжнародними настановами щодо промоції аксіологічних підходів і національною освітньою практикою їхньої реалізації, зокрема у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців галузі 02 «Культура і мистецтво».

Метою запропонованого дослідження є з'ясування рівня відповідності сучасної національної культурно-мистецької освіти міжнародними настановами щодо промоції аксіологічного підходу.

Методологічна основа дослідження визначена його теоретичним характером, що передбачає залучення загально-теоретичних і аналітичних методів наукового дослідження, які мають потенціал для досягнення заявленої наукової мети.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім зауважимо, що моральні цінності залишаються в європейському суспільстві потужним регулятором поведінки та взаємовідносин людей, а тому їм приділяється особлива увага. «Важливість моральних цінностей полягає саме в тому, що вони, на відміну від наукових або естетичних, визначають ставлення людей один до одного та інтегрують або розділяють людей в суспільстві» і саме «спільні цінності різних країн Європейського простору сприяли їх інтеграції та просуванню цих цінностей за географічні межі Західної Європи» [8, с. 5–6].

Показово, що Договір про Європейський Союз (1992 р.) вже у преамбулі містить апеляції до теми універсальних цінностей, що є складовою інтелектуальної й гуманістичної спадщини Європи і стали концептуальною основою заснування Європейського Союзу [9]. А вже у ст. 2 цього Договору прямо вказано, що ЄС «заснований на цінностях поваги людської гідності, свободи,

демократії, рівності, правової держави і дотримання прав людини, включаючи права осіб, що належать до меншин. Ці цінності є спільними для держав-членів в рамках суспільства, що характеризується плюралізмом, недискримінацією, терпимістю, справедливістю, солідарністю і рівністю жінок і чоловіків» [9]. Своєю чергою, ст. 3 цього ж договору прямо вказує, що метою ЄС поряд з сприянням миру і добробуту своїх народів є сприяння своїм цінностям. Отже є підстави зробити висновок, що тема цінностей є провідною для Європейського Союзу, а це має визначальний характер для залучення аксіологічного підходу у практику реалізації стратегій європейського об'єднання, зокрема соціальних і освітніх.

Підтвердженням такого висновку є той факт, що у 2006 р. Європейська Комісія створила Виконавчу Агенцію з питань освіти, аудіовізуальних засобів та культури (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency (EACEA)) та відповідні національні агенції у країнах-членах ЄС. Як відзначає голова Керівного комітету Агенції Феміда Христовіду до переліку завдань цієї установи, серед іншого, входить сприяння європейським цінностям, на основі яких європейці, будують життя. Промоція цих цінностей є передумовою утвердження почуття належності до європейської спільноти. Ще одним важливим для нашого дослідження твердженням очільниці Агенції є вказівка на те, що до стовпів, на яких побудований Європейський Союз належать освіта і культура, і ніколи раніше ці сфери не мали більшого значення, ніж воно є сьогодні [10, с. 2]. Отож не дивує та увага, яку європейці зосереджують на реалізації різноманітних освітніх проектах, охороні культурної (духовної й матеріальної) спадщини Європи, популяризації європейських цінностей, що мотивує, в тому числі, звернення до аксіологічного підходу.

Промовистою у цьому контексті була і тема конференції, що відбулася з нагоди 10-ї річниці Східного партнерства 25–26 червня 2019 року у Тбілісі (Грузія): «Сприяння спільним цінностям через освіту та культуру». Відзначимо, що Східне партнерство об'єднує ЄС та його 27 держав-членів разом із шістьма країнами на сході: Вірменією, Азербайджаном, Білорусією, Грузією, Молдовою та Україною. Загальною метою Східного партнерства є діяльності, спрямована на зміцнення відносин між усіма цими 33 країнами та їхніми народами. Вагомим засобом такого зближення розглядається саме співпраця у царині освіти й культури, що є ефективним полем поширення спільних цінностей.

Наголосимо, що до впровадження аксіологічного підходу в системі освіти мотивують і положення Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом [11]. Зокрема у Розділі Культура ст. 440 вказано, що «сторони докладають зусиль для розвитку постійного діалогу в галузі культури з метою сприяння розвитку культурної індустрії в Україні та ЄС. Задля досягнення цієї мети Сторони впроваджують належним чином положення Конвенції ЮНЕСКО про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження 2005 року. Відзначимо, що цілями цієї Конвенції є, серед іншого, заохочення поваги до розмаїття форм культурного самовираження й підвищення усвідомлення цінності цього розмаїття на місцевому, національному та міжнародному рівнях. Крім того вказана Конвенції ЮНЕСКО акцентує увагу на те, що результати культурної діяльності є носіями самобутності, цінностей і змісту [12]. З означеного положення походить обґрунтована необхідність практичної реалізації аксіологічного підходу в процесі професійної підготовки сучасного фахівця, і, передусім, фахівця в галузі культури і мистецтв, оскільки в останньому випадку це є важливою передумовою здійснення сучасної й ефективної культурної політики в державі.

В контексті нашого дослідження заслуговує на спеціальну увагу документ, що визначає напрям європейської інтеграції в освітньому просторі: Стратегічна рамкова програма ЄС «Освіта і підготовка 2020» (2009 р.). У документі визначено, що подальший розвиток систем освіти держав-членів ЄС здійснюється, в тому числі, задля стійкого економічного процвітання і зайнятості одночасно з підтримкою демократичних цінностей, соціальної згуртованості, активної громадянської позиції та міжкультурного діалогу [13, с. 135]. Фактично цим постулюється необхідність ціннісної компоненти освітнього процесу. Вказане підтверджується також заявленою метою Програми – утвердження справедливості, соціальної згуртованості та активного громадянства, що має очевидний ціннісний характер. Відзначимо, що підвищення якості шкільної освіти крізь призму спільних європейських цінностей визнано ЄС пріоритетом освітньої політики в рамках розбудови Європейського освітнього простору до 2025 р., що проголошено у 2017 р. [13, с. 137].

Варто також звернути увагу на Рекомендацію 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» [14]. Документ

вказує на те, що «освіта є особливо важливою у час, коли всі держави-члени стикаються з питанням зростання соціального та культурного різноманіття» і саме «освіта допомагає зберегти та відновити загальний культурний рівень суспільства і прищепити важливі соціальні та громадянські цінності, такі як громадянство, рівність, толерантність та повагу». Водночас, у вказаній Рекомендації наголошується, що «розуміння різниці між системами цінностей різних релігійних та етнічних груп є основами позитивного ставлення». Своєю чергою, таке ставлення передбачає «розуміння і повагу до загальних цінностей, важливих для єдності суспільства, ... підтримку соціального різноманіття, єдність та стабільний розвиток, та готовність поважати цінності та приватне життя інших» [14]. Прикметно, також, що автори означеного документу потрактовують усвідомлення етичних цінностей як важливий чинник ефективного управління у сфері соціальної й комерційної діяльності, а також розглядають важливою передумовою таких основних компетенцій для навчання протягом усього життя як-от ініціативність та практичність. Натомість такі компетенції як вміння соціального та громадського характеру пов'язані з повагою до цінностей інших, готовності долати упередження й знаходити компроміси. Очевидно, що вказані положення Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» мають потужний мотивуючий потенціал до залучення аксіологічного підходу в освітньому процесі, забезпечення аксіологічно орієнтованих результатів навчання під час професійної підготовки, в тому числі фахівця в галузі культури і мистецтв.

Взявши до уваги вище викладене, логічно проаналізувати, як і в якому обсязі аксіологічна складова представлена в реальній освітній національній практиці професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв.

Відповідно до затвердженого Кабінетом міністрів України переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [15], професійна підготовка фахівця в галузі культури і мистецтв можлива за такими спеціальностями: 021 «Аудіовізуальне мистецтво та виробництво», 022 «Дизайн», 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво», 027 «Музеєзнавство, пам'яткознавство», 028 «Менеджмент соціокультурної діяльності», 029 «Інформаційна, бібліотечна та архівна справа».

Інформація Міністерства освіти і науки України вказує на те, що з метою забезпечення якісної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв нині затверджено стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» практично з усіх спеціальностей як першого (бакалаврського), так і другого (магістерського) рівня вищої освіти [16]. Зауважимо, що відповідно до даних Міністерства культури та інформаційної політики України нині за вказаними освітніми програмами професійну підготовку здійснює 13 закладів освіти (академії і університети), що належать до сфери управління Міністерства [17]. Крім того відповідну професійну підготовку здійснюють і заклади комунальної й приватної власності. При цьому, аналіз показує, що найчастіше освітні заклади реалізують освітні програми за такими спеціальностями: 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво». Отож вважаємо обґрунтованим на предмет представленості аксіологічної складової проаналізувати стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» першого (бакалаврського), рівня вищої освіти з спеціальностей 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво».

Аналіз змісту стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво» вказаних спеціальностей щодо відображення аксіологічної складової показує, що типовим для усіх стандартів є визнання обов'язковими для випускників відповідних освітніх програм формування таких загальних компетентностей як-от: 1) здатність реалізовувати свої права і обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; 2) здатність зберігати і примножувати культурно-мистецькі, екологічні, моральні, наукові цінності і досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство, використовувати різні види та форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя. В окремих програмах звертається увага на таку компетентність як цінування та повага різноманітності та мультикультурності.

Водночас, є підстави стверджувати, що у системі спеціальних (фахових, предметних) компетентностей аксіологічна складова практично не відображена або, у кра-

щому разі, має епізодичний й несистемний характер. За підсумками опанування освітніх програм галузі 02 «Культура і мистецтво» їхні випускники мають сформувати такі спеціальні компетентностей, які лише з певною умовністю можна визначити як аксіологічно орієнтовані. Наприклад, здатність інтерпретувати смисли та засоби їх втілення у мистецькому творі для спеціальності 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація»; здатність дотримуватись толерантності у міжособистісних стосунках, етичних і добродійних взаємовідносин у сфері виробничої діяльності для спеціальності 024 «Хореографія»; здатність до розуміння та оцінювання актуальних культурно-мистецьких процесів і здатність враховувати етичні засади професійної діяльності для спеціальності 026 «Сценічне мистецтво»; для спеціальності 024 «Хореографія» серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей аксіологічно орієнтовані взагалі відсутні, не кажучи про власне аксіологічну компетентність.

Зауважимо, що аксіологічну компетентність ми розглядаємо як здатність до практичної діяльності на ціннісній основі і ґрунтуючись на систему аксіологічних знань. Крім того, сформована аксіологічна компетентність засвідчується здатністю розуміти особливості різних ціннісних дискурсів і вмінням здійснювати обґрунтований ціннісний вибір на підставі аксіологічних знань й ціннісних переконань. Виходячи з такого розуміння аксіологічної компетентності є підстави констатувати, що стандарти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей», 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація», 024 «Хореографія», 025 «Музичне мистецтво», 026 «Сценічне мистецтво» не орієнтують на формування аксіологічної компетентності й пов'язаної з нею аксіологічної культури. Вказане твердження також аргументоване аналізом очікуваних результатів навчання у межах досліджуваних освітніх програм, у яких формування аксіологічної компетентності представлено, у кращому разі, опосередковано. Зокрема, для спеціальності 024 «Хореографія» одним з результатів опанування відповідної освітньої програми є ПРО2 «Розуміти моральні норми і принципи та вміти примножувати культурні, наукові цінності і досягнення суспільства в процесі діяльності». Крім того для спеціальності 026 «Сценічне мистецтво» і 024 «Хореографія» автори відповідних стандартів передбачили в якості результату навчання ПРО1. «Визначати взаємозв'язок цінностей громадянського суспільства із

концепцією сталого розвитку України». Вочевидь, вказаний результат навчання є найбільш аксіологічно орієнтований, втім не може вважатися достатньою передумовою сформованості аксіологічної компетентності, що передбачається, як було нами встановлено вище, чинними міжнародними нормативно-правовими актами й концептуальними освітніми програмами, що постулюють й регламентують професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене нами дослідження відповідно до заявленої меті надає підстави стверджувати:

1. У міжнародні практики типовим є визнання важливості ціннісних аспектів. Це, зокрема, прочитується у системі міжнародних правових актів, які, наприклад, належать до права Європейського Союзу. Так, Договір про Європейський Союз (1992 р.) вже у преамбулі містить апеляції до теми універсальних цінностей, що є складовою інтелектуальної й гуманістичної спадщини Європи і стали концептуальною основою заснування Європейського Союзу. Своєю чергою Стратегічна рамкова програма ЄС «Освіта і підготовка 2020» (2009 р.) постулює необхідність ціннісної компоненти освітнього процесу, адже утвердження принципів для європейців справедливості, соціальної згуртованості та активного громадянства має очевидний ціннісний характер. Підвищення якості шкільної освіти крізь призму спільних європейських цінностей визнано ЄС пріоритетом освітньої політики в рамках розбудови Європейського освітнього простору до 2025 р.. Крім того Конвенція ЮНЕСКО про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (2005 р.) акцентує увагу на те, що результати культурної діяльності є носіями самобутності, цінностей і змісту. Зрештою обґрунтована необхідність практичної реалізації аксіологічного підходу походить і з положень Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом – з іншої.

2. Нині можна констатувати очевидні прогалини у реалізації аксіологічного підходу в системі професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв. Вказане твердження аргументоване дослідженням змісту стандартів вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво», зокрема у частині загальних і спеціальних компетентностей, що мають бути сформовані за підсумками опанування здобувачем відповідних освітніх програм, а також програмних результатів навчання. Практично маємо ситуацію, відповідно до якої наявні стандар-

ти вищої освіти для галузі 02 «Культура і мистецтво вказаних» не передбачають формування здатності до практичної діяльності на ціннісній основі і ґрунтуючись на систему аксіологічних знань. Тобто, маємо очевидну суперечність між міжнародними настановами ціннісного характеру й концептуальними освітніми програмами, що регламентують професійну підготовку фахівця в галузі культури і мистецтв в Україні.

Щодо **перспектив подальших досліджень**, то систематизовані ціннісні положення міжнародних актів перспективно залучити у процес проєктування аксіорозвивального середовища як засобу формування аксіологічної компетентності майбутнього фахівця в галузі культури і мистецтв. Теорія проєктування освітнього розвивального середовища вказує на важливість змісту вихідних, концептуальних положень такого проєктування. Саме міжнародні настанови щодо промоції аксіологічних підходів можуть продуктивно виконувати роль концептуальних положень аксіорозвивального середовища як засобу професійної підготовки фахівця в галузі культури і мистецтв.

Список бібліографічних посилань

- Андрущенко В. Ціннісна невизначеність особистості та її подолання засобами освіти. *Вища освіта України*. 2015. № 3. С. 5–13.
- Barnes M. What is the relevance of axiology to education? The University of Texas at Austin, 2018. URL: <https://www.quora.com/What-is-the-relevance-of-axiology-to-education> (дата звернення: 11.05.2021).
- Berkowitz M.W. What works in values education. *International Journal of Educational Research*. 2011. Vol. 50. Issue 3. Pp. 153–158.
- Дем'янюк В.В. Професійно-ціннісна підготовка як практичний засіб формування ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси, 2018. Вип. 14. С. 23–28.
- Пелех Ю., Кукла Д. Система цінностей майбутнього фахівця і його місце на сучасному ринку праці. Рівне: Волинські обереги, 2019. 184 с.
- Lovat T. What is values education all about? 2005. *Education services Australia*. URL: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Terry_Lovat_VE_Newsletter.pdf.
- Підлісний М.М. Проблеми аксіології та шляхи їх вирішення. Дніпро: Видавець Біла К.О., 2020. 164 с.
- Амельченко Н. Цінності об'єднаної Європи. Київ: Лабораторія законодавчих ініціатив, 2013. 42 с.
- Договір про Європейський Союз. *Верховна Рада України. Законодавство України: офіційний сайт*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_029#Text.
- European Education and Culture Executive Agency. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. 16 p. URL: <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=14e9fb62-cfde-11eb-ac72-01aa75ed71a1&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=> (дата звернення: 11.05.2021).
- Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським спів-
- товариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. *Верховна Рада України. Законодавство України: офіційний сайт*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#n2588.
- Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження. *Верховна Рада України. Законодавство України: офіційний сайт*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#o31.
- Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / за ред. В.Г. Кременя. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.
- Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. *Верховна Рада України. Законодавство України: офіційний сайт*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.
- Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінет міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>.
- Затверджені стандарти вищої освіти. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
- Заклади освіти, що належать до сфери управління Міністерства культури та інформаційної політики України. *Міністерство культури та інформаційної політики України: офіційний сайт*. URL: <https://mkp.gov.ua/files/pdf/Заклади%20освіти.pdf>.

References

- Andrushchenko, V. (2015). Value uncertainty of the individual and its overcoming by means of education. *Higher education in Ukraine*, 3: 5–13. [in Ukr.].
- Barnes, M. (2018). What is the relevance of axiology to education? The University of Texas at Austin. Retrieved from <https://www.quora.com/What-is-the-relevance-of-axiology-to-education>.
- Berkowitz, M.W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50 (3): 153–158.
- Demyanyuk, V.V. (2018). Vocational training as a practical means of forming the value-semantic sphere of future specialists. *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 14: 23–28. [in Ukr.].
- Pelek, Yu., Kukla, D. (2019). The value system of the future specialist and his place in the modern labor market. Rivne: Volyn charms. 184 p. [in Ukr.].
- Lovat, T. (2005). What is values education all about? *Education services Australia*. Retrieved from http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/Terry_Lovat_VE_Newsletter.pdf.
- Podlisny, M.M. (2020). Problems of axiology and ways to solve them. Dnipro: Publisher Bila K.O. 164 p. [in Ukr.].
- Amelchenko, N. (2013). The values of a united Europe. Kyiv: Laboratory of Legislative Initiatives. 42 p. [in Ukr.].
- Treaty on European Union (1992). *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine: official site*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_029#Text [in Ukr.].
- European Education and Culture Executive Agency (2021). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 16 p. Retrieved from <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=14e9fb62-cfde-11eb-ac72-01aa75ed71a1&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=> (дата звернення: 11.05.2021).

11. Association Agreement between Ukraine, of the one part, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, of the other part. *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine: official site*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#n2588 [in Ukr.].
12. Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine: official site*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#o31 [in Ukr.].
13. National report on the state and prospects of education in Ukraine (2021). A monograph. In V.G. Kremen (Ed.). Kyiv: CONVIE PRINT. 384 p. [in Ukr.].
14. On core competences for lifelong learning: Recommendation 2006/962 / EU of the European Parliament and of the Council (EU) of 18 December 2006. *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine: official site*. Retrieved from https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text [in Ukr.].
15. On approval of the list of branches of knowledge and specialties in which higher education students are trained: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 29, 2015 No 266. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>. [in Ukr.].
16. Approved standards of higher education (2020). Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/vish-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti> [in Ukr.].
17. Educational institutions belonging to the sphere of management of the Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine (2021). Ministry of Culture and Information Policy of Ukraine: official website. Retrieved from <https://mkp.gov.ua/files/pdf/Zakladi%20osviti.pdf> [in Ukr.].

SHETELYA Natalya

PhD in Psychology, associate professor, Honored Worker of Culture of Ukraine, director,
CIHE "Uzhhorod Institute of Culture and Arts"

AXIOLOGICAL APPROACH IN THE SYSTEM OF CULTURAL AND ART EDUCATION: INTERNATIONAL APPROACHES AND NATIONAL REALITIES

Summary. Introduction. The precondition of the proposed research is the ascertainment of the fact that the world cultural situation is currently undergoing radical changes, which, among other things, is accompanied by trends of both mass cultural transformations, the affirmation of modern values, and aspirations to preserve original cultural traditions. In these situations, quality requirements for the subjects of relevant cultural activity – primarily specialists in the field of culture and arts – are increasing.

Purpose. The purpose of the proposed study is to clarify the level of compliance of modern national cultural and artistic education with international guidelines for the promotion of axiological approaches.

Methods. Based on the theoretical nature of the presented research, general theoretical and analytical methods of scientific research, which have the potential to achieve the stated scientific goal, were used.

Results. The content of international documents on the subject of promotion of the axiological approach was analyzed, as well as conceptual educational programs regulating the professional training of specialists in the field of culture and arts in Ukraine were examined for their compliance with international guidelines of a value nature.

Originality. For the first time, a study of the presence of correlations between international guidelines for the promotion of axiological approaches and the national educational practice of their implementation, in particular in the process of professional training of future specialists in the field 02 "Culture and art", is proposed.

Conclusion. It is shown that the recognition of the importance of value aspects is typical in international practice, as evidenced by the system of international legal acts, and an obvious contradiction has been established between international guidelines of a value nature and conceptual educational programs regulating the professional training of a specialist in the field of culture and arts in Ukraine. Considering the above, it is promising to involve the value provisions of international acts in the process of designing an axiological development environment as a means of forming the axiological competence of the future specialist in the field of culture and arts.

Keywords: pedagogy; educational legislation; axiology; axiological approach; cultural and artistic education.

Одержано редакцію 17.05.2022
Прийнято до публікації 30.05.2021

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-145-150
ORCID 0000-0003-1228-3303

ГАЛАЙКО Юлія Анатоліївна

кандидатка педагогічних наук, доцента кафедри геометрії і алгебри,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара,
e-mail: tigrjul75@gmail.com

УДК 378.018.8-028.33:[376.091.12:616.899-053.2](045)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Розглянуто питання професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти, яка базується на інноваційності та соціально-педагогічних ефектах дослідницького підходу до навчання у закладах вищої освіти в умовах магістратури. Виявлено компоненти рефлексивного підходу до процесу підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти як методологічної основи для фу-

нкціонально-процесуального простору опанування універсальними діями.

Досліджено теоретичні засади впливу інноваційних технологій навчання, зорієнтованих на розвиток готовності особистості студентів магістратури до актуалізації творчих здібностей, різних форм мислення, а також здійснення різноманітних форм взаємодії з факторами навчального середовища, здатних забезпечити

не менше особистісне зростання, а й формування професійних новоутворень. Прийняття майбутнім фахівцем позиції продуктивної взаємодії з навчальним середовищем з метою самоактуалізації та самореалізації є одним із головних аспектів методології інноваційних технологій.

Ключові слова: інноваційні технології, спеціальна освіта, рефлексивний підхід, навчальне середовище, інклюзивне навчання.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна ситуація, що склалася в нашій країні обумовлює потребу суттєвих змін у всіх сферах суспільного життя взагалі та в освіті зокрема. Як відомо в Законі «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» сформульовані нагальні вимоги до сучасних освітніх установ, які представлені більш предметно в національній доктрині освіти, де виділено одне із головних завдань – стимулювання та розвиток інноваційних процесів [1]. Інновації в освіті пов'язані із загальним процесом у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття.

Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність як здатність до оновлення, відкритість новому, що передбачає необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу: ліцей, гімназіях, коледжах, університетах, приватних закладах тощо.

Останнє обумовлює необхідність в постійному пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нестандартних технологій у навчанні дітей, молоді та осіб з особливими освітніми потребами у тому числі.

Саме тому теоретико-методологічні основи інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти у ЗВО доцільно розглядати з позицій студентоцентрованого підходу із зорієнтованістю на інтеграцію в Єдиний європейський простір. Зміни, що притаманні сучасному світу актуалізують значущість особистості майбутнього фахівця спеціальної освіти у відкритому інформаційному суспільстві і потребують такої підготовки у різних сегментах обраної професійної сфери, щоб забезпечити достатній рівень розвитку програмних компетентностей студентів ЗВО [2].

У цьому контексті особлива роль відводиться здійсненню успішного педагогічного супроводу майбутніх фахівців спеціальної освіти, що базується на досконалому оволодінні змістом освітньої програми другого (магістерського рівня) з оновленими циклами наукової підготовки [3; 4].

Аналіз наукових джерел і педагогічного досвіду з проблеми дослідження зумовлює виявлення низки суперечностей, таких як:

- суперечність між швидкою зміною змісту професійної діяльності майбутніх фахівців спеціальної освіти та рівнем опанування ними педагогічними інноваціями, інтенсивними методиками та технологіями, технічними та електронними засобами, що стимулюють загальний розвиток особистості і становлення професіоналізму;

- суперечність між необхідністю підвищення якості освіти у ЗВО взагалі та фахівців спеціальної освіти зокрема і розвитком здатності до інноваційної діяльності;

- суперечність між стратегією розвитку досвідом рефлексивної поведінки студентів магістратури та їх готовності до взаємодії в освітньому процесі ЗВО як методологічної основи для функціонально-процесуального простору опанування універсальними діями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз літературних джерел засвідчив науковий інтерес до таких понять як інноваційні технології, інноваційна діяльність, спеціальна освіта, рефлексивний підхід, навчальне середовище, програмні компетентності, що знайшло відображення у працях науковців з різних галузей знань: філософії, психології, педагогіки тощо.

Зокрема, різноманітним аспектам впровадження інновацій в освіті присвячені дослідження О. Арпамова, М. Бургіна, Л. Ващенко, Н. Батечко [3; 5; 6]. У педагогічній інтерпретації інноваційні педагогічні технології розглядаються як цілеспрямоване системне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення мети до очікуваних результатів.

Філософське осмислення освіти та шляхів її інноваційного розвитку представлені у наукових працях В. Андрущенко, І. Зязюна, І. Перлакі, А. Райєра, Е. Роджерса, О. Сухомлинської та ін. особливості рефлексійного підходу для процесу становлення майбутнього викладача інклюзивної освіти розкрито в працях В.І.Бондаря, Т.М. Дегтяренко, С. Немченко, О. Голін та ін. [7; 8].

Дослідження теоретичних основ педагогічної інноватики сучасного педагога представлено працями К. Ангеловські, В. Ачкана, Х. Барнета, І. Дичківської та ін..

Проте, не зважаючи на велику увагу наукової спільноти до професійної підготовки студентів магістратури в цілому залишаються неохопленими питання щодо виявлення впливу інноваційних технологій на цей процес.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні методологічних засад інноваційних технологій у професійній підготовці фахівців спеціальної освіти в умовах магістерського середовища ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Проведений контекст-аналіз з проблеми дослідження засвідчує, що зростання динаміки суспільних перетворень обумовили інтерес до інноваційних процесів у різних сферах діяльності та у системі освіти у тому числі. Останнє підтверджується тим, що у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року акцентовано увагу на проблемах, що гальмують розбудову національної системи освіти, серед яких, «повільне здійснення гуманізації, екологізації та інформатизації системи освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікативних технологій» та неготовність певної частини працівників до інноваційної діяльності», тоді як серед очікуваних результатів «підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчального-виховного процесу» [1].

Інновації в освіті створюють новий тип відношень між викладачами та студентами, між самими студентами на основі тісної взаємодії, взаєморегуляції, взаємодопомоги та співтворчості.

Зокрема, в енциклопедії освіти таумачення інновацій представлено як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, що призводить до зростання рівнів досягнень структурних компонентів освіти та відбувається перехід системи до якісного іншого стану [9]. Водночас, серед науковців існують інші точки зору щодо трактування інновацій, у яких акцентується увага на новизні технологій, форм, методах, засобах, що обумовлюють «комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу інноваційного мислення та інноваційної культури» [9, с. 6].

Заслугує на увагу розкриття суті поняття «Інноваційна діяльність», яке передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, спрямоване на формування творчої особистості та враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявляються і цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту й технологій інноваційного навчання [9].

Особливої уваги у цьому аспекті набуває процес магістерської підготовки майбутніх фахівців взагалі та за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» зокрема, тому, що саме

в ній повинні створюватись необхідні для інноваційних процесів умови у формі розвинутого середовища генерації знань, акумуляції інтелектуального, творчого потенціалу суспільства взагалі та розвитку інноваційного потенціалу студентів зокрема [4].

У контексті останнього важливим є виявлення компонентів рефлексивного підходу до процесу підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти як методологічної основи для функціонально-процесуального простору опанування універсальними діями.

Цілеспрямована підготовка майбутніх фахівців зі спеціальної освіти на засадах рефлексивного підходу базується на застосуванні комплексу підібраних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток у студентів здатності компетентно діяти з урахуванням зовнішнього і внутрішнього впливу, схильних до прояву власної активності в теоретичному і методичному забезпеченні впровадження в освітянську практику інновацій.

Умови розвитку професійної рефлексії та формування рефлексивної культури студентів досліджено І.Г. Бессонову, А.А. Бехову, Т.М. Дегтяренко, І.А. Степенком [10].

До компонентів рефлексивного підходу щодо процесу підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти доцільно віднести такі як: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулятивний та рефлексивний.

Зокрема, цільовий компонент рефлексивного підходу включає триєдину мету та відповідні завдання, серед яких предметні, метапредметні, особистісні [8].

При цьому предметна мета спрямована на формування та розвиток у магістрантів знань і методик викладання фахових дисциплін, опанування загально-культурними, професійними, методичними компетенціями та навичками самостійної роботи. Метапредметна мета зорієнтована на сприяння саморозвитку методичної компетентності, на формування і розвиток педагогічної рефлексії, критичного мислення та активності студентів магістратури.

Водночас особистісна мета націлена на формування і подальший розвиток особистісних якостей студентів магістратури, що сприяють самоосвіті.

На рівні змістовного компоненту методичної системи доцільно звернути увагу на зміст інноваційного навчально-методичного комплексу, що базується на ідеях компетентності та інформатизації в освіті і принципах проектування рефлексивної системи навчання та спрямовані на розвиток базових форм діяльності (знакової, моделюючої, проектної).

Операційно-діяльнісний компонент обумовлений методами, формами і засобами навчання, що використовуються в рефлексивній системі навчання.

Контрольно-регулятивний компонент передбачає опору на самоконтроль, взаємоконтроль для тих, що навчаються в процесі навчальної діяльності, який реалізується викладачами ЗВО,

Одержана інформація дозволяє викладачу корегувати процес формування і динаміки розвитку знань, умінь, компетенцій майбутніх фахівців спеціальної освіти, здійснювати моніторинг якості навчання і вносити корекцію в індивідуальні освітні маршрути магістрів.

Рефлексивний компонент пов'язаний з оцінкою та самооцінкою процесу та результатів навчання, виявленням причин відхилень та постановкою нових завдань. Такий підхід корелює з можливістю прогнозування перспектив кожного студента магістратури в контексті майбутньої професійної діяльності у закладах спеціальної та інклюзивної освіти у тому числі.

Останнє потребує від викладачів магістратури:

- спрямованості на формування світоглядної позиції щодо ціннісних та культурних орієнтирів студентів з урахуванням мети та пріоритетів освіти;

- розширення варіативності освітніх послуг у відповідності з запитами цільових груп, їхньої орієнтації на закріплення установки на неперервну самоосвіту, підвищення конкурентоздатності, вибір індивідуального шляху самореалізації в майбутній професійній діяльності;

- урахування компетентностей, одержаних поза межами формальної освіти за рахунок нових для освітньої практики форм і методів опанування додаткових знань та умінь (тренінги, майстер-класи, навчальні семінари, дистанційні курси тощо);

- наближення змісту освіти до реальної практики роботи з дітьми з ООП;

- активного впровадження інформаційно-комунікативних технологій, інноваційних форм і методів, що підсилюють практико-орієнтовану спрямованість професійної підготовки і забезпечення розвитку затребуваних на ринку праці компетенцій.

Отже, актуальність вищезазначеної проблеми обумовлена:

- необхідністю урахування тенденцій, що сприяють кардинальній перестройці підходів до професійної підготовки студентів в умовах магістерського середовища ЗВО;

- затребуваністю в освітній практиці підходів і технологій, здатних ефективно

забезпечити майбутню професійну успішність і конкурентоздатність студентів магістратури.

Інновації виступають невід'ємними компонентом успішної освітньої діяльності. Саме інноваційні підходи і технології в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти забезпечують їхню конкурентоздатність на ринку праці, визначають рівень професійної спільноти і напрямки професійного розвитку в майбутньому.

В умовах трансформації системи спеціальної освіти педагогічні інновації виступають основним інструментом реалізації на практиці нових освітніх парадигм, що концентруються навколо таких напрямів, а саме:

- концептуальне обґрунтування розвитку системи спеціальної освіти;

- розробка більш ефективних стратегій управління діяльністю освітніх установ;

- вироблення більш дієвих стратегій управління діяльністю ЗВО у відповідності із сучасними вимогами науки та практики;

- розробка та впровадження інноваційних технологій навчання;

- побудова інноваційних моделей процесу професійної підготовки;

- вдосконалення науково-методичного та психологічного супроводу навчального процесу;

- оптимізація моніторингових досліджень щодо оцінки якості освіти;

- спрямованості на формування світоглядної позиції щодо ціннісних та культурних орієнтирів студентів з урахуванням мети та пріоритетів освіти;

- розширення варіативності освітніх послуг у відповідності з запитами цільових груп, їхньої орієнтації на закріплення установки на неперервну самоосвіту, підвищення конкурентоздатності, вибір індивідуального шляху самореалізації в майбутній професійній діяльності;

- урахування компетенцій, одержаних поза межами формальної освіти за рахунок нових для освітньої практики форм і методів опанування додаткових знань та умінь (тренінги, майстер-класи, навчальні семінари, дистанційні курси тощо);

- наближення змісту освіти до реальної практики роботи з дітьми з ООП;

- активного впровадження інформаційно-комунікативних технологій, інноваційних форм і методів, що підсилюють практико-орієнтовану спрямованість професійної підготовки і забезпечення розвитку затребуваних на ринку праці компетенцій.

Не менш важливим у цьому аспекті є те, що інновації виступають невід'ємним компонентом успішної освітньої діяльності.

Саме інноваційні підходи і технології в професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальної освіти забезпечують їхню конкурентоздатність на ринку праці, визначають рівень професійної успішності і напрямки професійного розвитку в майбутньому.

В умовах трансформації системи спеціальної освіти педагогічні інновації виступають основним інструментом реалізації на практиці нових освітніх парадигм, що концентруються навколо таких напрямів, а саме:

- концептуальне обґрунтування розвитку системи спеціальної освіти;
- розробка більш ефективних стратегій управління діяльністю освітніх установ спеціальної та інклюзивної освіти;
- вироблення більш дієвих стратегій управління діяльністю ЗВО у відповідності із сучасними вимогами науки та практики;
- розробка та впровадження інноваційних технологій навчання;
- побудова інноваційних моделей процесу професійної підготовки;
- вдосконалення науково-методичного та психологічного супроводу навчального процесу;
- оптимізація моніторингових досліджень щодо оцінки якості освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, педагогічна інноватика – одна із провідних галузей педагогіки, яка спрямована на реалізацію інноваційних процесів у формі системи, яка не тільки створює сприятливі умови для творчості студентів, а й висувають нові вимоги до викладача, який повинен діагностувати цілі навчання та особистісного розвитку студентів, глибше володіти навчальним предметом; моделювати професійну діяльність в процесі магістерської підготовки; організовувати самостійну та самоосвітню роботу студентів для підготовки до лекцій, семінарів, практичних занять; вносити принципові зміни між викладачами та студентами, між самими студентами на основі продуктивної взаємодії з навчальним середовищем з метою само актуалізації та самореалізації, що є одним із головних аспектів методології інноваційних технологій. Аналіз психолого-педагогічних досліджень та об'єктивних умов існуючої практики професійної освіти у ЗВО дозволив виявити тенденції, що сприяють кардинальній переорієнтації підходів до професійної підготовки здобувачів освіти в умовах магістерського середовища ЗВО. Саме методологічна підготовка у світі, де відбуваються екстремально швидкі зміни у всіх сферах життя, дозволяє майбутньому фахівцю зі спеціальної освіти усвідомлено, цілеспрямовано набувати нові знання, змінювати сфери застосування власних знань, компетенцій і відповідно більш певно реалізову-

вати особисті та суспільні інтереси і бути конкурентоздатним на ринку праці.

Нагальною є проблема більш предметного дослідження поняття готовності в опануванні методологічними засадами інноваційних технологій в контексті ефективного забезпечення майбутньої професійної успішності майбутнього фахівця спеціальної освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/documets.15828.hmt/>.
2. Готюр О.І. Деніна Р.В., Волинський Д.А., Кочержат О.І. Роль науково-дослідницької роботи студента у формуванні майбутнього фахівця. *Art of medicine*, 2019. №3. С. 85–88.
3. Батецько Н.Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2016. 44 с.
4. Колупасва А.А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посібник / за заг ред. А.А. Колупасвої. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.
5. Лодатко Є.О. Професійно-педагогічна підготовка викладача вищої школи в умовах освітніх змін: соціокультурний аспект. *Вісник Львівського університету: Серія педагогічна*, 2009. Вип. 25. Ч. 3. С. 3–10.
6. Нічуговська Л.І., Ніколенко Л.М., Липа В.О. Підготовка майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в сфері спеціальної освіти: можливості тренінгових технологій. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2021. Вип. 4. С. 37–43.
7. Ifenthaler, D., Gosper, M. (2014). Research – based learning: connecting research and instructions. *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning technologies in Higher Education*, 73–89. doi: 10.1007/978-1-4614-73-66-4_5.
8. Немченко С.Г., Голік О.Б. Рефлексивна культура: колективна монографія. Riga: LAP Lambert Academic Publishing, 2018. 200 с.
9. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
10. Дегтяренко Т.М. Модифікація професійної підготовки фахівців у контексті модернізації системи спеціальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. №3(47). С. 3–10.

References

1. About the national strategy for the development of education in Ukraine for the period until 2021: Decree of the President of Ukraine dated June 25, 2013 № 344/2013. Retrieved from <http://www.president.gov.ua/documets.15828.hmt/>.
2. Gotyur, O.I. Denina, R.V., Volynskyi, D.A., Kocherzhat, O.I. (2019). The role of a student's research work in the formation of a future specialist. *Art of medicine*, 3: 85–88.
3. Batechko, N.G. (2006). Theoretical and methodological principles of training of higher school teachers in the conditions of the master's degree: abstract of the PhD dissertation in pedagogy. Kyiv. 44 p.
4. Kolupaeva, A.A. (2012). Basics of inclusive education: educational and methodological manual. In A.A. Kolupaeva (Ed.). Kyiv: A.S.K. 308 p.
5. Lodatko, Ye.O. (2009). Professional and pedagogical training of a teacher of a higher school in the conditions of educational changes. *Bulletin of Lviv University: Pedagogical series*, 25. Vol. 3: 3–10.
6. Nichugovska, L.I., Nikolenko, L.M., Lypa, V.O. (2021). Preparation of future teachers for innovative activities in the field of special education: possibilities of training technologies. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 4: 37–43.

7. Jfenthaler, D., Gosper, M. (2014). Research – based learning: connecting research and instructions. *Curriculum Models for the 21st Century: Using Learning technologies in Higher Education*, 73–89. doi: 10.1007/978-1-4614-73-66-4_5.
8. Nemchenko, S.G., Golik, O.B. (2018). *Reflective culture: a collective monograph*. Riga: LAP Lambert Academic Publishing. 200 p.
9. Encyclopedia of education (2008). Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 p.
10. Degtyarenko, T.M. (2015). Modification of professional training of specialists in the context of modernization of the special education system. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 3(47): 3–10.

HALAYKO Yulia

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Geometry and Algebra Department,
Oles Gonchar Dnipro National University

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN SPECIAL EDUCATION

Summary. The issue of professional training of specialists in special education, which is based on innovativeness and socio-pedagogical effects of the research approach to education in institutions of higher education in the conditions of the master's degree, is considered. The components of a reflexive approach to the process of training future specialists in special education as a methodological basis for the functional and procedural space of mastering universal actions have been identified.

The theoretical foundations of the influence of innovative learning technologies, focused on the development of personality readiness of master's students for the actualization of creative abilities, various forms of thinking, as well as the implementation of various forms of interaction with the factors of the educational environment, capable of ensuring not only personal growth, but also the formation of new professional formations, have been studied. Adoption by the future specialist of the position of productive interaction with the educational environment for the purpose of self-actualization and self-realization is one of the main aspects of the methodology of innovative technologies.

Methods. The purpose of the article is the theoretical substantiation of the methodological foundations of innovative technologies in the professional training of special education specialists in the conditions of the master's environment of higher education institutions.

Conclusions. So, pedagogical innovation is one of the leading branches of pedagogy, which is aimed at the implementation of innovative processes in the form of a system that not only creates favorable conditions for students' creativity, but also puts forward new requirements for the teacher, who must diagnose the goals of learning and personal development of students, more deeply to have an educational subject; to model professional activity in the process of master's training; organize independent and self-educational work of students to prepare for lectures, seminars, practical classes; to make fundamental changes between teachers and students, between students themselves on the basis of productive interaction with the educational environment for the purpose of self-actualization and self-realization, which is one of the main aspects of the methodology of innovative technologies.

Results. The problem of a more objective study of the concept of readiness in mastering the methodological principles of innovative technologies in the context of effective provision of the future professional success of the future special education specialist is urgent.

Keywords: innovative technologies, special education, reflective approach, educational environment, inclusive education.

Одержано редакцією 02.06.2022
Прийнято до публікації 20.06.2022

DOI 10.31651/2524-2660-2022-2-150-157

ORCID 0000-0002-2001-4237

ДЖАБРАИЛОВА Зоя Гусейн гызы

старший преподаватель кафедры современного азербайджанского языка,
диссертант кафедры педагогики и психологии,
Бакинский славянский университет
e-mail: sevhaj-98@rambler.ru

УДК 373.5.035.3:821.512.1-1.09БАЛ(045)

ВОПРОСЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ЮСИФА БАЛАСАГУНЛУ «КУТАДГУ БИЛИГ»

В статье рассматривается правильная организация трудового воспитания, исключительная роль труда в физическом становлении и духовном развитии человека. Вместе с тем в статье представлен системный подход к трудовому воспитанию как одному из компонентов воспитания, раскрываются творческая, развивающая и воспитательная функции труда, экономический, социальный, нравственный, физиологический, психологический, познавательный и воспитательный смыслы труда, освещены вопросы учета фактора благоприятного труда в трудовом воспитании и привития этой идеи подрастающему поколению.

Ключевые слова: трудовое воспитание, нравственность, разум, человеческая жизнь, труд, трудовая культура, тюркское государство.

Постановка проблемы. В этой работе модель тюркского государства была разработана в свете вопросов морали, духовности и достоинства. На протяжении всего произведения поэт обращал внимание на различные профессии и искусства, раскрывал их значение, особенности, роль в жизни человека и положение в обществе. В статье перечислены отдельные главы, охватывающие все вопросы, в стихах из

глав подчеркнуто, как труд влияет на человека, упомянуты пути к счастью и показано, что этот путь лежит через правильную организацию воспитательной работы. Из вышеприведенных примеров видно, что Юсиф Баласагунлу предпочитает человеческой жизни труд, считает его важным понятием и даже сожалеет о жизни, не потраченной на труд. В статье приведены конкретные примеры того, как автор описывает отдельных специалистов в работе – например, повар, старший портфель, секретарь, посол, казначей. Одним словом, в статье всесторонне подчеркивается значение труда мыслителя XI века Юсифа Баласагунлу «Кутадгу билиг» [1] в плане изучения истории тюркской государственности и образования.

Основная цель статьи – разъяснить сущность вопроса трудового воспитания, показать, как это отражено на примерах восточной литературы и прокомментировать авторский подход к концепции трудового воспитания в работе Юсифа Баласагунлу «Кутадгу билиг», величайшем памятнике общетюркской исламской литературы.

Изложение основного материала. Вопрос о трудовом воспитании и его сущности достаточно изучен исследователями, но в работах Юсифа Баласагунлу эта тема не была отдельным объектом исследования. Поэтому в данной статье мы намерены проанализировать вопросы трудового воспитания в «Кутадгу билиг» Юсифа Баласагунлу. Тема очень актуальна, так как изучается впервые. Хотя произведение написано в XI веке, оно очень богато по идеям, сюжету и композиции, педагогическому, философскому, общественному и психологическому содержанию. Все написанные автором советы по трудовому воспитанию и другим вопросам, несмотря на прошедшие столетия, сохранили свою силу и актуальность и по сей день. В «Кутадгу билиг» широко освещается роль трудового воспитания в познании себя, духовности и божественной мудрости, а также в постижении вечной сущности. Педагогические идеи, философские размышления, воспитательные вопросы, образы и персонажи, монологи и диалоги, написанные в форме маснави, еще больше обогатили сюжетную линию произведения.

Как известно, согласно современной научной педагогике, одним из основных направлений и составляющих трудового воспитания является профессиональный труд. В учебнике «Школьная педагогика» Н.М. Казимов так комментирует сущность

понятия профориентации: «Как составная часть трудового воспитания профессиональная работа состоит из систематических мероприятий по подготовке детей, подростков и молодежи к осознанному выбору профессии» [2, с. 352].

Изучение «Кутадгу билиг» в плане воспитания интереса к профессиям показывает, что Юсиф Баласагунлу на протяжении всей поэмы обращал внимание на различные профессии и искусства, раскрывая их значение, особенности, роль в жизни человека и положение в обществе. В работе автор подробно проанализировал десятки профессий и искусств: профессионалы, работающие на высших государственных должностях, а также на средних и низких должностях, каковы художники, какие тонкости они знают и как представить свою профессию и искусство. Поэт посвятил этому вопросу отдельные главы и подробно прокомментировал каждую из них. Мы сначала назовем главы, а затем проанализируем их. Например:

1. Изложение, как быть сторожем – Глава XXXII, [1, с. 184–188];

2. Изложение, какие качества должен иметь посол – Глава XXXIII, [1, с. 188–192];

3. Изложение, как должен выглядеть секретарь – Глава XXXIV, [1, с. 193–197];

4. Изложение, как быть казначеем – Глава XXXV, [1, с. 197–201];

5. Изложение, как быть поваром – Глава XXXVI, [1, с. 201–205] и так далее.

Затем Юсиф Баласагунлу комментирует, как формировать отношение к профессиям, искусству и художникам, давая им необходимую оценку для защиты государства с конкретными рекомендациями. Если учесть, что уже тогда они знали последствия равнодушия к искусству и художникам, недооценки их, то идеи Юсифа Баласагунлу о том, как обращаться с художниками и профессионалами, являются бесценным сокровищем для сегодняшней молодежи. Эти представления играют большую роль в формировании положительного отношения к этому искусству у каждого человека. Это произведение Юсифа Баласагунлу было написано уйгурскими тюркскими миссионерами в стиле *настури*, который использовался уйгурскими тюрками в течение 300 лет и был широко распространен среди уйгурских тюрков в то время. *Кутадгу Билиг* означает «наука, приносящая счастье» и «книга, дающая успешную информацию». Эта книга, являющаяся первым великим произведением тюркской литературы исламского периода, написана стихами в форме маснави и состоит из 6645 стихов. Язык произведения –

кашгарский каганский диалект, являющийся продолжением литературного тюркского языка уйгурского периода. «С точки зрения предмета мы можем назвать *Qutadgu Biliy* «политическим документом». В этой книге показаны способы сделать людей счастливыми вместе. Они также отмечаются как напоминания правителям того времени. Там же перечислены качества, важные для идеального человека» [3, с. 12].

Как отмечает Рафиг Оздек, Юсиф Баласагунлу показывает способы быть счастливым в главах, упомянутых выше. Эти пути проходят через правильную организацию воспитательной работы [3]. В этом смысле Юсиф Баласагунлу сказал: «Мать всех зол – невежество», подчеркнув, что самое ценное в обществе – это образование. Юсиф Хас Хаджиб в «Кутадгу билиг» в основном 4 человека разговаривают друг с другом. Через беседы этих четырех лиц автор подчеркивает, что каган, то есть правитель, должен воспитывать свой народ, а глава рода должен воспитывать членов своей семьи. Он говорит, что счастье отдельного человека зависит от счастья общества, и что люди должны работать на общество и на правительство, представляющее общество, то есть на правителя.

Параллельно с «Кутадгу билиг» Юсифа Баласагунлу рассмотрим понятие «трудовое воспитание» в целом. Известно, что труд – это сознательная, полезная, творческая интеллектуальная деятельность, направленная на удовлетворение материальных и духовных потребностей человека, развитие его основных физических и духовных сил. Труд необходим не только для удовлетворения физических и материальных потребностей человека, но и для духовных нужд. Когда человек работает, ему комфортнее, он больше радуется жизни, чем когда он бездействует. То есть труд играет исключительную роль в физическом становлении и духовном развитии человека.

Сознательный труд создается и развивается людьми благодаря пониманию индивидуального и общественного значения труда и отношению к его результатам. Содержание сознательного труда составляют производственный опыт, профессиональные знания, умения и навыки. Осознанный труд формирует в человеке трудолюбие, способность к повышению качества личного труда. Под трудовым воспитанием студентов понимается формирование, развитие и воспитание личностных качеств и особенностей, связанных с подготовкой к

работе и выбором профессии. Содержание трудового воспитания учащихся определяется социально-политическими, экономическими и природными условиями страны, текущими потребностями школы. Труд всегда должен быть основой воспитания человека. Фактом также является то, что человеческие качества формируются в процессе труда. Как в труде делается тесто человека, так и в труде формируются благородные качества. Планирование, организацию и осуществление трудового воспитания в школе следует рассматривать как единый процесс, развивающий то или иное личностное качество. «Трудовое воспитание в школах может быть успешным только в том случае, если к нему подходить системно и помнить, что оно является составной частью воспитания» [4, с. 406].

Известно, что труд имеет творческую, развивающую и воспитательную функции. Созидательная функция труда более актуальна для современной эпохи. Эта функция формирует у детей чувство предпринимательства в условиях рыночной экономики. Развивающая функция труда мобилизует основные силы человека, участвующего в процессе труда. Эта функция связана с волей, ловкостью, мускулатурой и интеллектом ребенка. Кроме того, эта функция формирует у детей навыки овладения техническими и смешанными профессиями в условиях рыночной экономики. Воспитательная функция, в свою очередь, развивает и закрепляет у детей в процессе труда ценные качества и особенности. Трудовые усилия, склонность к физическому труду, энтузиазм оказывают воспитательное воздействие на детей. Именно эти усилия, склонности и увлечения формируют у детей трудовые привычки, силу воли и способность преодолевать физическую слабость. Следует иметь в виду, что от усердной работы зависит комфорт будущей жизни и благополучие человека. Итак, тяжелый труд также является необходимой частью человеческой деятельности, как физической, так и духовной. Таким образом, правильно проводимое трудовое воспитание – подготовка и профессиональная ориентация учащихся на участие в общественно полезном, производительном труде, сознательное отношение к образованию и т.д., являются неопределимым фактором их развития как граждан, их духовного, интеллектуального становления и физического развития.

Известно, что труд имеет экономическое, социальное, нравственное, физиоло-

гическое, психологическое, познавательное и воспитательное значение. В чем экономический смысл труда? Понятно, что человеческий труд является основой и опорой общества. Все материальные и духовные блага, необходимые для жизни человека, являются продуктом труда. Социальное значение означает, что образ жизни, средства к существованию и благополучие людей зависят от их труда и отношения к труду. Нравственное значение труда важнее. Таким образом, труд воздействует на нравственность человека и очищает его. Благодаря тому, что ум труженика сосредоточен на содержании своего труда, он избегает вредных привычек, ненавидит презирающих труд, не подвергается внешним воздействиям и т.д. Тяжелая работа – лучший способ быть честным. Человек, уверенный в своем труде и полагающийся на него, ходит среди людей с чистым лицом и открытым лбом. Уверенность в законности труда делает человека комфортным. В этом случае человек не ищет благоприобретенный доход, а благоприобретенное пропитание делает его счастливым. Именно благоприобретенный трудовой фактор следует учитывать в трудовом воспитании и правильно прививать подрастающему поколению. Великий Низами Гянджеви сказал:

“Zəhmət fəryad deyildir, bir şadlıqdır insana,

Zəhmətinin axırı rahatlıqdır insana.

Halal ye tərlən tək, halal ov ara,

Bənzəmə ləş üstə qonan quşlara.

Qana qəltan etsə də səni zəhmət tikən,

Çalışmaqdan usanma, işə alışdır canı”

[5, с. 70–73].

«Калила и Димна» – это одно из самых поучительных произведений мировой литературы, описывает факторы, делающие человека счастливым: «Правда, говорят, что все в руках этой вероломной и верной, гнетущей и справедливой судьбы; она иногда поворачивается в одну сторону, чтобы дать удачу и счастье, богатство и состояние. А на самом деле счастье достигается в результате упорного труда и воли, старания и усилий» [6, с. 164].

Итак, труд, старания, воля и усилие – главные факторы, делающие человека счастливым. Интересные мысли о трудовом воспитании, труде, искусстве, ремесленниках, профессиях, профессионалах даны в произведении Хаджи Насреддина Туси «Ахлаки-Насири». Например, рассмотрим следующую цитату: «Поскольку искусства низки и различны по достоинству, если все будут одного мнения и выберут одно и то

же искусство, то другие будут ошеломлены, когда нужно, и не смогут достичь цели. Вот почему мудрые говорят: «Одинаковость людей – это их гибель». Однако, пока одни отличаются действием, одни достоинством, другие могуществом, одни обилием ума, другие бездарностью, последние будут на уровне орудий и средств под руками первых, дела пойдут на лад, если каждый будет делать то, чего заслуживает» [7, с. 188].

Хорошо известно, что разнообразие искусств и профессий, возникающее из требований разных целей, служит дисциплине. Если бы все люди были склонны к одному искусству, то возникла бы такая ситуация, то есть жизнь человека прошла бы в страданиях и он не смог бы выполнять ни один из своих обязанностей. Поэтому божественная мудрость создала разные интересы, разные способности склоняться к каждой профессии: одни более почетны, другие менее занимают искусством и довольны и счастливы. Он также сделал их разными по состоянию, уму, бедности и некомпетентности; если бы все были богаты, то не служили бы друг другу, если бы все были бедны, то случилось бы то же самое: в первом случае, потому что они не нужны друг другу, а во втором случае, потому что они не в состоянии компенсировать друг другу свои услуги.

Если мы посмотрим на физиологические и психологические значения труда, то увидим, что труд играет большую роль в нормальном функционировании человеческого организма. Таким образом, нормализуются обмен веществ и кровообращение в организме человека, укрепляется сопротивляемость организма различным заболеваниям, человек чувствует себя посвежевшим. Труд также имеет особое значение для укрепления нервной системы человека.

Что касается психологического смысла труда, то можно сказать, что тяжелый труд влияет и на психологию человека, создает условия для положительных изменений его настроения. Таким образом, все, кто занимается обычной работой, пребывают в приподнятом настроении. Человек наслаждается ходом своей работы, радуется, когда у него получается, огорчается, когда терпит неудачу, разочаровывается и т.д. «Важную роль в формировании волевых качеств играет труд: постановка целей, поиск путей достижения целей, настойчивость в преодолении препятствий» [2, с. 344].

Когда мы говорим о познавательном значении труда, мы имеем в виду процесс познания явлений природы и общества. Таким образом, человек, воздействующий на объекты природы (камень, почву, дере-

во и т.д.) с помощью производственных орудий (пилы, ремня, топора, молотка и т.д.), достигает того, что: во-первых, он усваивает используемые им орудия, их качество, во-вторых, узнаёт свойства предмета или предметов, на которые оно воздействует с помощью этих средств, и, в-третьих, узнает характеристики продукта (хлопка, цемента, стекла и т.д.).

Таким образом, под трудом и его познавательным смыслом мы понимаем превращение труда в средство понимания и постижения внешнего мира. Что касается воспитательного значения труда, то мы имеем в виду совершенствование человека в процессе труда. Потому что в процессе труда у каждого человека вырабатываются положительные качества, симпатизирующие обществу, такие как человечность, доброта, воля, честность.

В других работах мы встречаем интересные идеи о роли труда в жизни человека. Одним из таких произведений является «Шахнаме» Абулгасима Фирдовси (934-1024), одного из гениальных художников, оставивших неизгладимый след в истории человеческой культуры. В главе о сотворении человека говорится:

«Daha sonra dünyaya gəldi bəşər,
Onunla açıldı bütün sirlər.
Vüqarla tutar başını sərvətək,
Ucaldar onu söz, ağıl, elm, əmək.
Bəşərsən, iki aləmin fəxrısən,
Yaratmış səni başqa cür xəlq edən.
Çalış daima sən, alış zəhmətə
Ki, zəhmət səni çatdırar hörmətə»

[8, с. 17–18].

Как видно, среди факторов, возвышающих человека, то есть среди слов, интеллекта, науки, выделяется труд и трудолюбие. Понятно, что человек может подняться на высшую ступень уважения только упорным трудом.

Как и во всех вышеперечисленных ценных произведениях, в произведении Юсифа Баласагуналу «Кутадгу билиг» широкое место отводится труду и его роли в жизни человека. Мы постараемся обосновать свое мнение примерами из работы. Автор, объяснявший Гундогду Элику, как быть поваром, на языке Ойдульмуша подчеркивает, как труд влияет на человека:

- «2838. Послушайте, что говорит лучший из людей, человек, чей интеллект обладает лучшими качествами.
2839. Человек любит и дорожит всем, ради чего он тяжело трудился.
2840. На что бы ни была потрачена жизнь, тот труд надо любить и лелеять»

[1, с. 202].

То есть, если человек провел всю свою жизнь, самые ценные моменты своей жизни,

ни, в какой-то работе, если он получает от нее удовольствие с точки зрения нравственных требований, то эта работа, тяжелая она или легкая, ему очень дорога, это нечто родное. Эта работа уже стала частью образа жизни этого человека.

- «2841. Жизнь не драгоценна, труд дорог,
Горе жизни, не потраченной на труд!
2842. Жизнь проходит, человеку его не жалко, Если труд будет напрасным, человек будет гореть много лет»

[1, с. 202].

На самом деле, в конце концов, человек жалеет о своей жизни, о своем тяжелом труде, о том, что он сделал и чего не сделал в жизни. Потому что он думает, что его жизнь была потрачена впустую, когда его тяжелая работа не давала нужных результатов и ему не нравилось творить свое сердце. Он очень сожалеет о том, что сделал. Нет, если то, что они делают, будет положительным, если они будут наслаждаться жизнью и тем, что они создали, то они снова пожалеют об этом. Потому что смертность мира, временность жизни, неизбежность смерти его очень разочаровывает.

- «2843. Сердце повара должно быть богатым, глаза – сытыми,
Чистое лицо должно быть похоже на луну.
2844. Должен быть верующим, знать религию и Шариат.
От такого человека можно ожидать правды.
2867. Повар должен быть верным, любить своего хозяина,
Он должен сдерживать желание и быть опрятным.
2868. Повар должен быть умным и знающим,
Он должен действовать быстро, когда пришло время есть.
2869. Должен действовать в соответствии с правилами,
Он должен смотреть вперед при входе и выходе.
2870. Чтобы защитить себя, должен использовать свой разум,
Он должен использовать свои знания для защиты своих глаз»

[1, с. 202–204].

Таким образом, Юсиф Баласагуналу человеческой жизни предпочитает работу, ценит ее как драгоценное понятие и даже сожалеет о жизни, не потраченной на труд. Автор показывает, что повар должен быть красивым снаружи, опрятным и богатым внутри. Н.М. Казимов справедливо пишет о сущности понятия трудового воспитания в отечественной педагогике: «Процесс психологической и практической подготовки подрастающего поколения к трудолюбию, а

также привитие им навыков трудовой культуры под целеустремленным, планомерным и организованным руководством воспитателя является трудовым воспитанием» [2, с. 345].

Но что мы подразумеваем под трудовой культурой? Трудовая культура подразумевает: инвентаризацию рабочего места, принесение необходимых для работы предметов и оборудования, приведение рабочего места в порядок после работы, принятие мер безопасности. Молодому поколению предоставляется актуальная информация об этих видах деятельности, а подрастающее поколение вооружается умениями и навыками.

Об этих факторах, характеризующих понятие трудовой культуры в XI веке, писал великий мыслитель, поэт и государственный деятель Юсиф Баласагунлу. Итак, в одной из глав «Кутадгу билиг» как ему быть привратником на языке Ойдулмуша? Отвечая на вопрос, он написал:

- «2529. Главный сторож должен быть очень верным,
Он должен добросовестно выполнять свою работу.
2530. Должен хорошо служить и днем и ночью.
2531. Должен знать правила и положения во время службы, Характер, темперамент и движения должны быть умеренными»

[1, с. 184].

Юсиф Баласагунлу указывает, что главный сторож должен перед сном приставить дворцовую стражу, изучить иноземную стражу, закрыть перед собой дверь дворца, утром встать и начать работу у ворот, приставить вечернюю и утреннюю стражу, и выйти со своими подчиненными, но он не должен слишком долго задерживаться у кого-то и в то же время поставить человека на свое место у двери. Сторож должен помочь караульным исполнить их желания, поднять тех, кто достоин своих обязанностей и полезен, лично известить тех, кто служит о наградах и благодарностях бека, согреть их сердца, должны построить места для сидения и ожидания у дверей и позаботиться о них, чтобы никто не остался в стороне от внимания. Затем Юсиф Баласагунлу объясняет характеристики старшего сторожа: он должен присматривать за виноделом, лежачим, поваром и другими, спросить слуг об их настроении, заботиться о том, голодны они или сыты, помогать им, если они слабы или нуждаются в чем-то, если кто-то отсутствует, он должен узнать, что с ним случилось, если

болен, он должен спросить о его состоянии, если отсутствует на работе, он должен предотвратить это. Комментируя морально-человеческие качества сторожа, автор показывает, что служащий, то есть бек по службе, должен быть верным, а верный человек должен беззаветно служить укреплению основы княжества – государства. Человек, служащий государству, не думает о своей пользе, а работает на пользу государству. Что касается личных качеств сторожа, то следует отметить, что его слова должны быть нежными, простодушными. Потому что, по мнению автора, хмурый взгляд, горькое слово охлаждает человека, его действие не уходит из сердца на всю жизнь, как говорится, рана от плети заживает, проходит, а боль языка остается на годы. Если бек выскочит и пойдет на охоту или на прогулку, сторож должен тщательно охранять его. Поэтому он должен держать от себя неблагонадежных людей, держать под контролем подозрительных и защищать бека, собирая вокруг себя преданных и честных людей, любящих его. По мнению автора, таким верным, внимательным и обстоятельным человеком должен быть сторож.

Юсиф Баласагунлу разъясняет после сторожа каким должен быть секретарь, и поясняет его полномочия и обязанности. Секретарь должен быть честным и религиозным. Потому что все секреты беков обычно хранят два человека: визирь и секретарь. Секретарь должен хранить все секреты, неважно, малые они или большие, если он не сумеет сохранить их в тайне, тайна бека будет раскрыта, что приведет к уничтожению секретаря.

- «2693. Секретарь должен быть знающим, умным,
Строка должна быть красивой и письмо красноречивым»

[1, с. 194].

Юсиф Баласагунлу высоко оценивает письмо, которое является результатом работы секретаря:

- «2696. Письменный словесный стиль – идеальный стиль.

2697. Все добрые слова в книгах,
Написанное слово не забудется, останется»

[1, с. 194].

Поэт показывает, что если бы писатели не писали книг, как бы мы познали эту мудрость и знание?! Если бы это не записали ученые и философы, кто бы говорил о тех, кто был до нас?! Письмо – очень нужная вещь, с помощью которой пересылаются сообщения из одного места в другое, господа регулируют дела страны посредством

вом письма. Кроме того, доход страны определяется в письменной форме.

«2711. Вам нужен меч, чтобы захватывать страны, ручка, чтобы править странами.

2714. Меч победит страну, Ручка регулирует страну и наполняет казну.

2721. Секретарь должен быть бдительным, а не жадным,
Он должен быть верным, искренним и сытым»

[1, с. 195].

Автор показывает, что нежадный человек всегда равнодушен к богатству, государству и не обольщается мирскими благами. Жадный человек, напротив, пленен своими желаниями, и даже если он бек, он вор и всегда останется подлым человеком.

«2725. Если секретарь жаден, он тратит свои знания на дурные дела, из жадности он коверкает текст.

2726. Когда он увидит золото и серебро, он обманывается, он погубит своего хозяина или себя.

2729. Секретарь не должен употреблять алкоголь, должен быть чист по натуре, он должен держаться подальше от всего, что его не устраивает.

2730. Если он выпьет, от знания отвернется.

2731. Секретарь должен стоять у дверей вечером и утром,
Он должен быть готов, когда он нужен»

[1, с. 196].

Таким образом, Юсиф Баласагунлу, проанализировав все достоинства секретарской профессии, пришел к выводу, что из народа следует выбрать двух человек, одного из них – секретаря, умеющего писать, а другого – посла, умеющего говорить.

«2734. Если кого-то обидят в ближайшее время, знайте, что это их работа.

2735. Если кто-то в статье неправильно напишет,
Другой должен поправить его своим языком»

[1, с. 196].

В своей работе Юсиф Баласагунлу после секретаря проанализировал гуманные и профессиональные качества казначея и показал, что его работа важна для государства. По мнению автора, казначей искренен, бдителен, умен, предусмотрителен, застенчив, выдержан, подотчетен, то есть знает все виды учета, действия его прямолинейны, со знанием дела, практичен и искренен. Чтобы беречь сокровища и богатства, надо быть честным, осторожным, уметь торговать, ласковым к взрослым и детям, кротким по характеру, знать все

вещи и блага, знать им цену и быть хорошим человеком. Одним словом, такому человеку можно доверять, доверяют ему сокровища и богатства.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Из анализа можно сделать вывод, что в произведении Юсифа Баласагунлу «Кутадгу билиг» особое внимание уделяется вопросам трудового воспитания, выделяются его сущность, функции и основные направления. Подчеркнуты роль и значение трудового воспитания в жизни и деятельности людей, а также его положительное влияние на морально-психологическое состояние детей, подростков и молодежи. Озвучена роль трудового воспитания в преодолении физической слабости школьников, развитии их дальнейшей жизни, а также формировании нравственных и личностных качеств людей. Таким образом, анализ книги «Кутадгу билиг», в которой нашли отражение лучшие нравственные ценности, показывает, что, как и во все времена, неоспорима роль трудового воспитания в развитии и правильном формировании подрастающего поколения. Итак, в любом случае, независимо от того, под какой призмой она рассматривается, нравственность человека прямо пропорциональна его деятельности. Правильная нравственность, правильное трудовое воспитание стимулирует формирование человека как личности и индивида, то есть нравственность дополняет друг друга в человеческой деятельности. И этот баланс не нарушается на протяжении всей жизни человека.

Список библиографических ссылок

1. Balasaqunlu Y. Qutadgu bilig. Bakı: Avrasiya press, 2006. 439 s.
2. Kazimov N.M. Məktəb pedaqogikası. Bakı: Çıraqlı, 2011. 439 s.
3. Özdek R. Türkün qızıl kitabı. Bakı: Yazıcı, 1993. 229 s.
4. Qasimova L.N., Mahmudova R.M. Pedaqogika. Bakı: Bakı Universiteti nəşriyyatı, 2003. 535 s.
5. Nizami G. Hikmət və nəsihətlər. Bakı: Yazıcı, 1982. 209 s.
6. Kəlilə və Dimnə. Bakı: ADU nəşriyyatı, 1960. 339 s.
7. Tusi X.N. Əxlaqi-Nasiri. Bakı: Lider, 2005. 280 s.
8. Firdovsi Ə. Şahnamə. Bakı: Yazıcı, 1987. 331 s.

References

1. Balasaqunlu, Y. Kutadgu bilig. Baku: Eurasia Press. 439 p.
2. Kazimov, N.M. (2011). School pedagogy. Baku: Chirag. 439 p.
3. Ozdek R. (1993). Turk's golden book. Baku: Writer. 229 p.
4. Qasimova L.N., Mahmudova R.M. (2003). Pedagogy. Baku: Baku University Publishing House. 535 p.
5. Nizami G. (1982). Wisdom and advice. Baku: Writer. 209 p.
6. Kalila and Dimna. (1960). Baku: AUL Publishing House. 339 p.
7. Tusi, K.N. (2005). Akhlaqi-Nasiri. Baku: Lider. 280 p.
8. Firdovsi, A. (1987). Shahnameh. Baku: Writer. 331 p.

JABRAILOVA Zoya Huseyn

Senior Lecturer, Department of Modern Azerbaijani Language,
PhD student of the Department Pedagogy and Psychology,
Baku Slavic University

ISSUES OF LABOR EDUCATION IN YUSIF BALASAGUNLU'S WORKS "KUTADGU BILIG"

Summary. The article discusses the correct organization of labor education, the exclusive role of labor in the physical formation and spiritual development of a person. At the same time, the article presents a systematic approach to labor education as one of the components of education, reveals the creative, developmental and educational functions of labor, economic, social, moral, physiological, psychological, cognitive and educational meanings of labor, highlights the issues of taking into account the factor of acquired labor in labor education and instilling this idea in the younger generation.

The purpose of the research to explain the essence of the issue of labor education, show how it is reflected in the examples of Eastern literature and comment on the author's approach to the concept of labor education in the work of Yusif Balasagunlu "Kutadgu Bilig", the greatest monument of the all-Turkic Islamic literature.

Originality. The article analyzed "Kutadgu bilig" by Yusif Balasagunlu, which is considered "Shahname" and "Siyasatname" of Turkic literature, and the role of labor in human life. In this work, the model of the Turkic state was developed in the light of issues of morality, spirituality and dignity. Throughout the work, the poet drew atten-

tion to various professions and arts, revealed their meaning, features, role in human life and position in society.

Results. In "Kutadgu bilig" the role of labor education in self-knowledge, spirituality and divine wisdom, as well as in the comprehension of the eternal essence is widely covered. Pedagogical ideas, philosophical reflections, educational questions, images and characters, monologues and dialogues written in the form of masnavi further enriched the storyline of the work.

Cobclusion. From the analysis, we can conclude that in the work of Yusif Balasagunlu "Gutadgu bilig" special attention is paid to the issues of labor education, its essence, functions and main directions are highlighted. Thus, the analysis of the book "Kutadgu bilig", which reflects the best moral values, shows that, as at all times, the role of labor education in the development and proper formation of the younger generation is undeniable.

Keywords: Turkic state, labor education, the science of happiness, morality, reason, human life, labor, labor culture

Одержано редакцією 18.06.2022
Прийнято до публікації 22.06.2022

ЗМІСТ**ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ****ЯРОШЕНКО Ольга Григорівна**

Оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників
у контексті інституційної політики університетів..... 5

СЛЮСАРЕНКО Олена Миколаївна

Вимірювання якості освітньої діяльності університетів:
український досвід 12

ДЕСЯТОВ Тимофій Михайлович

Шляхи модернізації моделей і методів освітнього менеджменту
в зарубіжних країнах та Україні..... 20

ГЕОРГИЕВА Снежанка Добрева

Целостность восприятия современности образовательным
менеджером как аспект личностно-профессионального развития
будущих учителей 25

YILDIRIM Ahmet

Evaluation of professional development of teachers and school
administrators according to the 2023 vision
of the Ministry National education in Turkey 34

ТАХИРОВА Шафига Ширалы гызы

Роль профессионализма, компетентности и акмеологических
технологий в обеспечении качества образования..... 40

КАМЕНОВА Димитріна, АРХИПОВА Світлана

На шляху до постнекласичного діалогу у вищій освіті..... 44

АНТОНЧИК Євгенія Йосипівна

Актуальні тенденції соціокультурного розвитку і перспективи
сучасної освіти..... 51

СИТНИК Тетяна Іванівна

Особливості використання педагогічного співробітництва
та партнерства у закладах вищої освіти України 57

VOVK Olena, ZENYA Lyubov, BROVARSKA Iлона

Neuropedagogy: a concept of brain compatible teaching a foreign language 64

KULISH Iryna

Skilled communication as a necessary skill of the 21st century:
planning educational activities and opportunities
of profession-oriented foreign language..... 73

БАБЕНКО Катерина Павлівна

Прийоми використання автентичних текстів
на заняттях із англійської мови 80

BROVARSKA Iлона

Anxiety among efl adult learners: reasons, consequences,
and ways of overcoming 86

VOVK Olena, PASHIS Larysa

Teaching stylistic grammar as a methodological issue 91

ДЕРЕВ'ЯНКО Денис Вячеславович

Шляхи модернізації фахової підготовки учителів початкової школи
на сучасному етапі цифровізації освітнього процесу 102

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

МАЧИНСЬКА Наталія Ігорівна, МАЄР Оксана Володимирівна

Формування життєвої компетентності дитини дошкільного віку –
умова забезпечення наступності поетапного розвитку
дошкільник-учень початкової школи 109

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

ЛОДАТКО Євген Олександрович

Компетентнісні крайнощі у трактуванні навчальних досягнень
учнів початкової школи 115

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

(за предметними спеціальностями)

ПАПАЧ Ольга Іванівна

Науково-практичний аналіз рівня розвитку складових
методичної компетентності вчителя математики 127

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

(за спеціалізаціями)

КЛЮЧКА Світлана Іванівна, СТАРОВОЙТЕНКО Наталія Василівна

Виховання активно-дієвої природоохоронної позиції студентів
спеціальності Лісове господарство 134

ШТЕЛЯ Наталя Ігорівна

Аксіологічний підхід в системі культурно-мистецької освіти:
міжнародні настанови і національні реалії 139

ГАЛАЙКО Юлія Анатоліївна

Теоретико-методологічні засади інноваційних технологій
у професійній підготовці фахівців зі спеціальної освіти 145

ДЖАБРАИЛОВА Зоя Гусейн гызы

Вопросы трудового воспитания в производстве
Юсифа Баласагулу «Кутадгу Билиг» 150

ЗМІСТ 158

ДО ВІДОМА АВТОРІВ



Видавництво «Навчальна книга – Богдан» підготувало до виходу в світ монографію проф. Євгена Лодатка з педагогічного моделювання, у якій аналізуються теоретико-методологічні питання, пов'язані з педагогічним моделюванням в освітньому просторі як складній (соціальній) системі з нелінійним характером взаємодії між компонентами.

Адресується науковцям, PhD-здобувачам, магістрантам, а також тим, кого цікавлять концептуальні підходи до проектування і побудови педагогічних моделей.

Для замовлення можна звертатися до видавництва:



**ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького**

**Серія Педагогічні науки
№ 1. 2022**

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'янка Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 24.06.2022
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 20,0. Наклад 300 прим.



Це видання надруковано на папері
із деревини, відповідної нормам
екологічного лісовикористання



Видавець ФОП Гордієнко Є.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників і
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 4518 від 04.04.2013 р.
Україна, 18000, м. Черкаси
тел./факс: (0472) 56-56-12, (067) 444-28-94
e-mail: book.druk@gmail.com