

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ISSN 2076-586X (Print)

2524-2660 (Online)

DOI 10.31651/2524-2660-2023-1

ВІСНИК
Черкаського національного
університету
імені Богдана Хмельницького

Серія
Педагогічні науки

Випуск
1.2023

Черкаси – 2023

**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 **№ 1.2023** 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 № 5 від 30 березня 2023 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: 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. філол. н., доц.; Кукулєнко-Лукьянець І.В., д. психол. н., доц.; Ніколаєвська І.О., д. пед. н., доц.; Сердюк З.О., к. пед. н., доц.; Симоненко Т.В., д. пед. н., проф.; Тарасенкова Н.А., д. пед. н., проф.; Шпак В.П., д. пед. н., проф.; Авишеньок 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 Седльце, 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»); Парчевски Р., д.ф. (інж), (Військовий технолог. ун-т у Варшаві, Польща); 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.; Дерев'яно Д.В., д. ф. (пед.).

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 10.31651/2524-2660-2023-1

BULLETIN
of the
Cherkasy Bohdan Khmelnytsky
National University

Series
Pedagogical Sciences

Issue
1.2023

Cherkasy – 2023

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 # **4.2022** 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 # 5, March 30, 2023).

*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. *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.; assoc. prof. *Serdiuk Z.*, CPedSc; 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. (Khmelnysky Humanities and Pedagogical Academy); prof. *Gurzhiy A.*, DrPedSc., full member of NAPS of Ukraine; assoc. prof. *Dobreva (Georgieva) S.*, CPedSc (Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria); prof. *Erkibaeva 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"); *Parczewski R.*, PhDEng (Military University of Technology in Warsaw, Poland); 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. *Zavhorodnya L.*, CPhilolSc;
Derevianko D., PhDPed.


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

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-5-12>

 <https://orcid.org/0000-0003-1012-005X>

АВШЕНЮК Наталія Миколаївна

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
e-mail: nataliya.avshenyuk@gmail.com

УДК 373.091.12:005.962.131-042.2(4:73)(045)

ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ, УКРАЇНСЬКІ ІНІЦІАТИВИ

Представлено результати порівняльно-педагогічного аналізу зарубіжних підходів до оцінювання професійної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл. На підставі вивчення мультинаціональних звітів Європейської Комісії (ЄК) та Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) проаналізовано концептуальні засади й організаційно-змістові практики проведення різних видів оцінювання вчителів (ліцензування, атестації, сертифікації) у Європейських країнах та США.

Відзначено сутність, мету і завдання оцінювання, а також повноваження органів управління освітою різних рівнів у цьому процесі. Опрацювання законодавчого забезпечення зарубіжних країн на національному рівні дозволило встановити періодичність застосування процедури оцінювання, відбір та функції зовнішніх і внутрішніх експертів з оцінювання.

Розкрито методи і наслідки оцінювання вчителів на інституційному та особистісному рівнях з урахуванням національних особливостей освітнього менеджменту.

Ключові слова: оцінювання; атестація; сертифікація вчителів; внутрішні і зовнішні експерти з оцінювання; методи оцінювання; формувальне і підсумкове оцінювання; професійна діяльність вчителя; забезпечення якості освіти.

Постановка проблеми. Упродовж останніх декількох років питання оцінювання професійної діяльності вчителів загальноосвітніх шкіл постало в Україні досить гостро у зв'язку із реформуванням системи забезпечення і моніторингу якості шкільної освіти. Основоположні засади цього процесу регламентуються законодавчим забезпеченням, зокрема Законом України «Про освіту» (Розділ V, Ст. 48–51) [1], Законом України «Про повну загальну середню освіту» (Розділ IV, Ст. 48–49) [2]. Відповідно до означених законів внутрішня система забезпечення якості в закладах освіти може включати оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної діяльності педагогічних працівників

(Закон України «Про освіту», Ст. 41, п. 3), а система зовнішнього забезпечення якості освіти передбачає атестацію та сертифікацію педагогічних працівників (Закон України «Про освіту», Ст. 41, п. 4). Принципи унормування атестації та сертифікації педагогічних працівників окреслено у Законі України «Про повну загальну середню освіту», в якому зазначається, що за результатами атестації визначається відповідність педагогічного працівника займаній посаді, присвоюється або підтверджується кваліфікаційна категорія та може бути присвоєне педагогічне звання (Стаття 48). Натомість, сертифікація здійснюється з метою виявлення та заохочення педагогічних працівників з високим рівнем педагогічної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню (Стаття 49). Варто наголосити, що у п. 7. Статті 49 передбачено зарахування успішного проходження сертифікації як атестації, що є підставою для присвоєння педагогічному працівнику відповідної кваліфікаційної категорії та/або педагогічного звання.

Проте, затвердження Постановою Кабінету Міністрів «Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018 р.) [3] та Наказом МОН України «Положення про атестацію педагогічних працівників» (від 09 вересня 2022 р. № 805, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21 грудня 2022 року) [4] спричинило численні дискусії в освітянській спільноті щодо доцільності паралельної реалізації обох процедур. На нашу думку, розширенню наукової та експертної полеміки сприятиме критичне осмислення зарубіжного досвіду щодо формування й реалізації освітньої політики, осучаснення підходів до професійного визнання і розвитку педагогічних працівників високої кваліфікації. Насамперед, це

дозволить не лише виявляти інноваційні практики, які можна успішно адаптувати у вітчизняній системі освіти, а й оцінити їх переваги і недоліки; зрозуміти, які проблеми вдається подолати країнам у прагненні підвищити якість національних систем педагогічної і шкільної освіти; сприятиме уникненню помилок та забезпечуватиме ефективнішу роботу усіх зацікавлених сторін на державному, регіональному і локальному рівнях.

На підставі застосування методу інтегрованого аналізу наукової, науково-публіцистичної, навчально-методичної літератури з визначеної тематики, вдалося з'ясувати, що проблема оцінювання професійної діяльності вчителів багатоаспектно вивчається зарубіжними дослідниками упродовж декількох останніх десятиліть, зокрема: концептуалізація мети і завдань експертного вивчення діяльності вчителів (S. Cleaver, R. Detrich, J. States) [5]; ретроспективний розвиток та сучасний стан оцінювання вчителів (R. Marzano, T. Frontier, D. Livingston) [6]; актуальні моделі формального та інформального оцінювання вчителів (L. Darling-Hammond, A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, J. Rothstein) [7]; європейські підходи і практики оцінювання педагогів [8]. Проте, проблема вимірювання якості діяльності вчителів у компаративістичному аспекті з огляду на реформування шкільної і педагогічної освіти в Україні, обґрунтування добору дієвих методів внутрішнього і зовнішнього оцінювання залишається недостатньо дослідженою у вітчизняному науковому й нормотворчому дискурсі.

Мета статті полягає у визначенні ефективних підходів до оцінювання діяльності вчителів на основі результатів порівняльного аналізу досвіду зарубіжних країн з унормування і проведення експертизи професійної роботи педагогічних працівників як механізму забезпечення якості шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз автентичних джерел за темою дослідження засвідчив, що у переважній більшості європейських країн та США оцінювання вчителів проводиться з метою забезпечення якості їхньої щоденної діяльності та сприяння осмисленому цілеспрямованому професійному розвитку. Загалом, оцінювання вчителів визначається як формальний процес, який школа або органи управління освітою використовують для аналізу та визначення ефективності роботи вчителів у класі, забезпечення зворотного зв'язку з ними, спрямування їхнього професійного розвитку. У звіті Ради Європи «Європейські вчителі та тренери

для майбутнього» (2020 р.) підкреслюється, що оцінювання є одним із способів підвищення якості викладання «... шляхом підтримки вдосконалення роботи вчителів, надання конструктивної оцінки та зворотного зв'язку щодо їхньої діяльності, встановлення критеріїв для просування по службі та відзначення тих, хто досягає значних успіхів» [9]. Однак, на думку С. Савчука, такі визначення є надмірним спрощенням, оскільки на практиці оцінювання вчителів передбачає розуміння та узгодження вхідних даних (наприклад, практик, які визначають якість викладання), вихідних даних (наприклад, показників успішності учнів) та методів оцінювання (наприклад, аналізу даних оцінювання учнів, спостереження за вчителем тощо) [10].

Варто наголосити, що за останні двадцять років оцінювання вчителів у зарубіжних країнах зазнало значних змін. До середини 2000-х років воно тривалий час було ігнорованим і малозрозумілим елементом управління освітою, а нині стало однією з найпомітніших і найсуперечливіших дискусій в освітянському просторі. Така трансформація, на думку дослідників, пояснюється щонайменше трьома основними чинниками: поширенням нових досліджень про якість роботи вчителів; зацікавленістю ключових стейкголдерів у підвищенні ефективності роботи вчителів; зусиллями професійних груп захисту прав учителів, що спрямовані на перегляд державного законодавства про оцінювання та звільнення вчителів, які погано виконують свої обов'язки. До прикладу, у звіті американського проекту «Новий вчитель» (2009 р.) зазначено неутішні результати про те, що понад 99 відсотків вчителів у чотирьох досліджуваних штатах отримали задовільні оцінки за результатами атестації; звільнення таких вчителів майже ніколи не відбувалося; більшість перевірок були поверхневими, під час яких не відрізняли висококваліфікованих та низькопродуктивних учителів [11].

Освітянська спільнота наполягала, що перегляд системи оцінювання вчителів допоможе краще поінформувати їх про сильні та слабкі сторони у професійній діяльності, а місцевим органам управління освітою адаптувати належні заходи підтримки. Громадську ініціативу активно підтримало Міністерство освіти США на федеральному рівні і завдяки ухваленню у 2009 році «Закону про реінвестиції та відновлення» виділило 4,3 мільярда доларів на проведення конкурсу «Перегони до вершини». За умовами конкурсу штатам пропонувалися гранти на розроблення та впровадження нових систем оцінювання вчителів, які б відрізняли щонайменше три рівні

ефективності професійної діяльності на основі врахування результатів успішності учнів. До 2013 року 28 штатів затвердили обов'язкове щорічне оцінювання вчителів (у 2009 році їх було 15), а 41 штат вимагав враховувати дані про успішність учнів (у 2009 році їх було 15). Деякі штати унормували нові системи оцінювання з регулюванням оплати праці вчителів, їхнім просуванням по службі та звільненням. Наприклад, у штаті Колорадо школам дозволено повертати вчителів, які отримали кілька незадовільних оцінок, на випробувальний термін. Закон штату Флорида вимагає від шкільних округів збільшення оплати праці вчителям, які отримують високі оцінки за державне тестування. У Род-Айленді учителям, професійну діяльність яких визнали неефективною, заборонено навчати учнів протягом двох років поспіль. В інших штатах результати оцінювання можуть бути використані як доказ для звільнення вчителя за низький рівень роботи [12].

Опрацювання аналітичних звітів профільних інституцій засвідчило, що нові системи оцінювання, запровадженні у США, набагато складніші, ніж опитування за переліками контрольних запитань, що використовувалися раніше. Вони складаються з кількох компонентів, кожен з яких оцінюється окремо. У більшості з них значну увагу приділяють періодичним спостереженням за роботою вчителя в класі відповідно до стандартів викладання, поширених на федеральному рівні. Експерти в галузі освіти також прагнуть зробити систему оцінювання більш об'єктивною через перестороги корупційної складової, коли особисті стосунки заважають директорам шкіл неупереджено оцінювати вчителів. Наприклад, на федеральному рівні до інструментарію оцінювання вчителів було додано аналіз результатів учнівських стандартизованих тестів у контексті моделі доданої вартості, яка дозволяє оцінити внесок учителя у кінцевий результат успішності кожного учня.

Проте, такі нововведення не завжди підтримуються з боку вчительських профспілок, насамперед Американською федерацією вчителів, яка від 2011 року виступає із пересторогою щодо прив'язки результатів оцінювання вчителів до їхньої оплати праці та перебування на посаді, а також категорично проти включення до інструментів оцінювання результатів стандартизованих тестів учнів. Висловлюючись проти використання моделі доданої вартості, вчительські профспілки акцентують на потенційній нестабільності тестових балів учнів з огляду на різномірне учнівське середовище в школі, де вчителів можуть взаємодіяти з

різною кількістю учнів з особливими потребами; такими, що опинилися в складних життєвих обставинах; такими, що походять із сімей мігрантів тощо.

Іншим чинником нестабільності результатів може бути прагнення вчителів отримати кращі результати під час оцінювання, задля яких вони застосовують непродуктивні методи викладання, зокрема «підготовку до тестів» [5]. Однак, попри різне бачення усіх зацікавлених осіб (тих експертів, хто вважає їх занадто м'якими або неповноцінними, так і з боку тих, хто вважає їх несправедливими або контрпродуктивними), у переважній більшості штатів нові методи оцінювання вчителів продовжують тестуватися і вдосконалюватися, залишаючись доволі суперечливою проблемою шкільної освіти США.

Дослідження Європейської Комісії «Вчителі в Європі: кар'єра, розвиток, добробут» (2021 р.) свідчить про те, що оцінювання вчителів є поширеною практикою в європейських країнах, оскільки 64,5% вчителів працюють у школах, де формальне оцінювання проводиться щонайменше один раз на рік, принаймні одним експертом [8, с. 107]. Проаналізуємо результати цього дослідження щодо з'ясування основних характеристик процедури оцінювання педагогічних працівників за такими параметрами: мета, періодичність, методи та наслідки для вчителів. Отже, у переважній більшості європейських країн (трьох чвертях) оцінювання вчителів регулюється рамковими положеннями, встановленими центральними органами влади (Міністерствами освіти). Натомість, у Болгарії, Данії, Ірландії, Греції, Нідерландах, Фінляндії, Шотландії, Ісландії, Норвегії та Туреччині школи або місцеві органи влади мають повну автономію щодо визначення процедури оцінювання вчителів [8, с. 108].

Загалом, експерти виокремлюють *дві основні цілі* оцінювання вчителів. По-перше, воно може мати *розвиваючу* ціль, адже вчителі отримують інформацію, яка допомагає їм вибудувувати індивідуальні траєкторії підвищення кваліфікації та вдосконалення своїх педагогічних навичок. По-друге, оцінювання може мати *моніторингову* ціль для визначення, чи дотримувалися вчителі професійних стандартів або рекомендованих практик викладання. Найпоширенішою метою оцінювання є надання вчителям реального аналізу професійної діяльності задля сприяння їхньому вдосконаленню.

Так, у нормативних документах Бельгії, окремих землях Німеччини, Іспанії, Люксембурзі, Австрії, Чорногорії та Північній Македонії рушійною силою професійного

вдосконалення визначено оцінювання вчителів. З 2019 року у Бельгії результати оцінювання вчителів враховуються при прийнятті рішення про покладення на них нових обов'язків. Учителі з 15-річним стажем роботи та відсутністю негативних результатів оцінювання класифікуються як «досвідчені вчителі», яким можуть бути доручені загальношкільні завдання, такі як координація роботи окремої групи вчителів, зв'язки з батьками або роль наставника для вчителів-початківців. Виконання цих функцій може супроводжуватися незначним скороченням навчальних годин. В Австрії директор школи бере до уваги результати оцінювання вчителів під час призначення на нові посади координатора вчителів-початківців, менеджера для співпраці між початковою та старшою середньою школою або заступника директора школи. Результати оцінювання вчителів використовуються як підстава просування по службі в 16 європейських країнах. У 14 з них це є обов'язковою вимогою, а в Естонії та Албанії керівники шкіл мають право самостійно використовувати результати оцінювання вчителів як частину критеріїв для прийняття рішення про підвищення на посаді. У Франції, Мальті, Португалії, Сполученому Королівстві (Англія, Уельс та Північна Ірландія), Ліхтенштейні, Швеції, Чехії, Латвії, Словаччині, Словенії та Боснії і Герцеговині результати оцінювання вчителів використовується для підвищення заробітної плати. Також результати оцінювання враховуються для призначення премій або інших фінансових винагород вчителям у дев'яти країнах: Чехії, Іспанії, Хорватії, Італії, Румунії, Словаччині, Словенії, Швейцарії та Боснії і Герцеговині [8, с. 112–113].

У двадцяти європейських країнах центральні органи управління освітою встановлюють чітку *періодичність оцінювання вчителів*, що варіюється від одного до шести років. Щорічне оцінювання проводиться в Естонії, Румунії, Словенії, Словаччині, Швеції, Сполученому Королівстві (Англія, Уельс та Північна Ірландія), Албанії, Швейцарії та Ліхтенштейні. Натомість, у Сербії оцінювання вчителів проводиться кожні шість років. На Кіпрі регулярне оцінювання починається лише після 10-го року роботи і проводиться кожні два роки. У Франції оцінювання, у середньому, відбувається кожні сім років. У Бельгії, Ліхтенштейні та Північній Македонії частота оцінювання залежить від різних чинників. Загалом, дослідники прийшли до висновку, що у європейських країнах існують певні географічні відмінності щодо частоти проведення оцінювання вчителів. Найчастіше

оцінювання вчителів проводиться у трьох країнах Балтії, кількох східноєвропейських країнах, Англії, Швеції та Туреччині, де 90 % або більше вчителів проходять оцінювання принаймні щороку. На противагу цьому, у західно- та південно-європейських країнах, а також у Фінляндії вчителі оцінюються рідше.

Наприклад, у Бельгії, Італії, Іспанії, Франції, Кіпрі, Австрії, Нідерландах, Португалії та Фінляндії частка вчителів, які працюють у школах, де вони оцінюються принаймні щороку, є нижчою за середньоєвропейський рівень. У Люксембурзі вчителів оцінюють лише двічі, щоб допомогти їм підвищити ефективність роботи: на 12-му та 20-му роках роботи. У країнах, де оцінювання вчителів проводиться через регулярні проміжки часу, може здійснюватися окреме, додаткове оцінювання за ініціативою вчителя або експерта. Так відбувається в Угорщині, Словенії, Боснії та Герцеговині й Сербії, Румунії та Чорногорії де додаткове оцінювання спрямоване на підвищення на посаді; збільшення заробітної плати; посилення ефективності викладання. Крім того, у Литві, Польщі, Чехії та Австрії директор школи може виступити з ініціативою про оцінювання вчителів з метою надання їм допомоги щодо покращення професійної діяльності [8, с. 109–110].

Здійснене дослідження свідчить, що оцінювання вважається внутрішнім процесом, якщо його здійснюють члени шкільного колективу в межах одного закладу освіти, в якому працює вчитель. Натомість, оцінювання вважається зовнішнім, якщо в ньому беруть участь експерти з-поза шкільного штату [8, с. 117]. Таким чином, експертів можна класифікувати у такий спосіб:

До внутрішніх експертів належать:

- керівник школи;
- керівництво школи (заступник директора, керівник сектору чи відділу) / інші колеги зі школи (досвідчені вчителі);
- члени шкільної ради / іншого органу управління шкільного рівня.

До зовнішніх експертів належать:

- інспектори/зовнішні експерти з профільних організацій оцінювання вчителів/стандартизації педагогічної освіти;
- представники центральних органів управління освітою;
- представники місцевих/регіональних органів управління освітою;
- представники професійних вчительських асоціацій;
- викладачі закладів вищої освіти.

Дані дослідження ОЕСР «TALIS 2018 – Вчителі і шкільні лідери як визнані професіонали» (2018 р.) підтверджують, що саме керівник школи найчастіше проводить внутрішнє оцінювання вчителів. Дійсно, більше половини опитаних учителів (51,1%) працюють у школах, де їх оцінює директор школи щонайменше раз на рік. Для порівняння: 41,2% вчителів працюють у школах, де їхню роботу щонайменше раз на рік оцінюють інші члени керівництва школи; 26,4 % – інші вчителі та 18,6% – зовнішні експерти. Аналогічно, найменша частка вчителів (21,2%) працює в школах, де їхню роботу ніколи не оцінює директор школи. Для інших суб'єктів оцінювання ці частки коливаються від 37,2% (зовнішні експерти) до 56,3 % (інші вчителі) [13].

Оцінювання вчителів може здійснюватися за допомогою різноманітних методів та джерел інформації, таких як спостереження за роботою в класі або аналіз відповідей учнів на запитання анкетування. Використання обов'язкових *методів оцінювання* вимагається на законодавчому рівні, на противагу, необов'язковими є такі, що в нормативних документах зазначені до використання на розсуд експертів. Відповідно до законодавства більшості європейських країн, двома найпоширенішими методами проведення оцінювання вчителів є: 1) бесіда або інтерв'ю між експертом (експертами) та вчителем, 2) спостереження за його роботою в класі. Зауважимо, що бесіда або інтерв'ю є обов'язковим у 21 (Бельгії, Німеччині, Естонії, Франції, Угорщині, Литві, Люксембурзі, Хорватії, Мальті, Австрії, Польщі, Румунії, Словенії, Швеції, Великій Британії, Боснії й Герцеговині, Швейцарії, Ліхтенштейні, Чорногорії, Македонії, Сербії) країні.

Використання спостереження за роботою вчителя у класі є обов'язковим у 22 європейських країнах (Бельгії, Німеччині, Естонії, Франції, Хорватії, Литві, Латвії, Кіпрі, Угорщині, Мальті, Австрії, Польщі, Румунії, Словенії, Португалії, Великій Британії, Боснії й Герцеговині, Швейцарії, Ліхтенштейні, Чорногорії, Македонії, Сербії) [8, с. 121].

Самооцінювання вчителя є третім за поширеністю методом індивідуального оцінювання вчителів: 14 країн (Естонія, Литва, Латвія, Угорщина, Мальта, Польща, Румунія, Португалія, Велика Британія, Албанія, Швейцарія, Ліхтенштейн, Македонія, Сербія) вважають його обов'язковим, а 6 – необов'язковим (Франція, Хорватія, Італія, Люксембург, Австрія, Чорногорія). На противагу цьому, використання інших методів, таких як аналіз результатів навчання учнів або опитування батьків та учнів для

оцінювання вчителів, набагато менше регулюється центральними органами управління освітою. Ці джерела інформації, як обов'язкові, пропонуються для оцінювання вчителів лише в декількох європейських країнах: наприклад, у Литві, Австрії, Польщі, Албанії та Сербії. У деяких країнах положення про методи оцінювання відрізняються залежно від типу процесу оцінювання.

Наприклад, у Чорногорії опитування учнів використовуються у випадку оцінювання вчителів в межах зовнішнього аудиту шкіл, але не під час внутрішнього оцінювання яке проводить директор школи або інший управлінський персонал. У деяких країнах процес оцінювання мало стандартизований або взагалі не регулюється. Наприклад, у Чехії, Естонії та Словаччині немає жодних нормативних документів, які б регулювали застосування визначених методів оцінювання вчителів, і школи мають повну автономію щодо їх добору. У Швеції опитування учнів або інші методи також можуть використовуватися як додаткові (необов'язкові) джерела інформації під час оцінювання у вигляді щорічної зустрічі/співбесіди між вчителем і директором школи з метою підвищення заробітної плати. У Сполученому Королівстві (Англія), єдиним обов'язковим методом оцінювання є співбесіда учителя з експертом, проте Департамент освіти Англії, відповідальний центральний орган управління освітою, рекомендує використовувати різноманітні методи та надає рекомендації щодо їх належного використання. У Франції процес оцінювання вчителів передбачає обов'язкове спостереження інспектора за роботою вчителя в класі, після чого проводяться окремі співбесіди вчителя з інспектором та з директором школи [8, с. 122–123].

Як бачимо, обґрунтування, добір й використання методів та інструментів оцінювання професійної діяльності вчителів є доволі серйозною проблемою, з огляду на різноманітність практичних рішень, прийнятих у європейських країнах та США. На переконання, експерта в галузі освітньої політики, Джеймса Стронга (Коледж Марії та Вільяма м. Вільямсбург, штат Вірджинія, США), використання лише спостереження за роботою вчителів у класі, як основного методу оцінювання, є спрощеним підходом і не дозволяє повною мірою оцінити їх майстерність. Дослідник наполягає, що такий мінімалістичний підхід загрожує помилками, ґрунтується на суб'єктивних враженнях, є ненадійним і несправедливим стосовно вчителів. Для того, щоб отримати точні, вірогідні дані процедура

оцінювання вимагає систематичних і цілеспрямованих зусиль щодо організації проведення. Найкращим рішенням, на його думку, є розроблення добре структурованої, науково обґрунтованої системи оціню-

вання вчителів, що включатиме комплекс інструментів документування результатів їх роботи [14]. З цією метою, Дж. Стронг запропонував об'єднати інструменти оцінювання, представлені у табл. 1.

Таблиця 1.

Інструменти
для різнобічного оцінювання вчителів [14]

Інструменти оцінювання	Потенційні переваги	Потенційні перестороги
Спостереження	Особисте спостереження є переконливим інструментом оцінювання. Системні спостереження сприяють проникненню в сутність роботи вчителів і слугують відмінним каталізатором вдосконалення.	Можуть мати штучний характер і не відображати регулярний процес викладання. Трудомісткий за умови правильного виконання.
Портфоліо вчителів	Презентує безпосередні докази професійної діяльності вчителів. Уможливає для вчителів презентацію власних досягнень. Є інструментом професіоналізації вчителів. Сприяє рефлексуванню над процесом і результатами викладання.	Вчителі можуть розглядати підготовку портфоліо як додатковий вид діяльності з примусу. Портфоліо може стати або «стосом документів», або «скринькою скарбів». Експерти можуть поверхнево і побіжно переглянути портфоліо.
Відгуки учнів	Інструмент наближений до основних стейкхолдерів. Повноформатне оцінювання, що має популярність у бізнесових колах. Має потужний потенціал для професійного зростання вчителів. Педагогічні дослідження наводять докази правдивості учнівських оцінок щодо розмежування ефективних учителів та тих, які просто подобаються.	Може викликати у вчителів почуття страху, особливо щодо наміру учнів помститися з певних причин. Трудомісткий процес, що передбачає розроблення, адміністрування, занотовування та оброблення результатів дослідження. Має суттєвий суб'єктивний характер.
Навчальні досягнення учнів	Це мета викладацької роботи вчителя. Фокусування на результатах не є повноцінним процесом викладання. Педагогічні дослідження демонструють потужний вплив (негативний чи позитивний) індивідуального підходу вчителя на результати навчальних досягнень учнів. Позитивно сприймається стейкхолдерами з бізнесової та управлінської сфери.	Складно виокремити вплив вчителя на досягнення учнів. Нестача чесних і прозорих, точних вимірювань учнівських досягнень спричиняє труднощі у визначенні доданого впливу викладацької діяльності вчителів. Може мати політично заангажований характер. Вимірювання доданої вартості, попри їх потужний потенціал, все ще мають суттєві технічні недосконалості.

Як видно з таблиці, експерти з багаторічним досвідом проведення оцінювання професійної діяльності вчителів до найбільш дієвих інструментів експертизи відносять спостереження, вивчення особистого портфоліо вчителя, опитування учнів та аналіз результатів учнівських досягнень. Такий добір інструментів, на нашу думку, уможливає збір різнорівневих даних, що ґрунтуються на об'єктивних і суб'єктивних судженнях та забезпечують певний рівень достовірності оцінювання.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи здійснене дослідження можемо представити короткі висновки, *по-перше*: під оцінюванням вчителів розуміють оцінювання кожного вчителя

окремо з метою винесення судження про його роботу та результативність; оцінювання передбачає аналіз роботи в класі, оцінку внеску вчителя в досягнення більш широких цілей діяльності школи, в якій він працює; *по-друге*: зазвичай, оцінювання проводиться окремо від інших процесів забезпечення якості, таких як шкільний аудит/інституційна акредитація, хоча воно може відбуватися і як частина цих процедур; *по-третє*: цілі оцінювання вчителів суттєво відрізняються в різних країнах: від стимулювання вдосконалення практики викладання й забезпечення підзвітності вчителів та дотримання стандартів до підвищення на посаді та збільшення фінансо-

вої винагороди; *по-четверте*: суб'єкти, що беруть участь у цьому процесі, та методи оцінювання значно відрізняються в різних освітніх системах, так само як і наслідки для вчителів; *по-п'яте*: як правило, оцінювання вчителів-початківців проводиться після завершення педагогічної інтернатури, також окрема процедура оцінювання розроблена для досвідчених вчителів, які працюють упродовж декількох років; *по-шосте*: в експертному середовищі зарубіжних країн триває відкрита дискусія щодо добору ефективних методів та інструментів оцінювання вчителів, які б гарантували проведення неупередженої і всеохоплюючої експертизи професійної майстерності педагогічних працівників.

Урахування конструктивних ідей позитивного зарубіжного досвіду дозволить вітчизняній системі шкільної і педагогічної освіти здійснити переосмислення чинної практики атестації та сертифікації вчителів на національному та інституційному рівні задля: уточнення цілей оцінювання відповідно до цілей розвитку національної освіти; усунення протиріччя між функціями, які виконує процедура оцінювання в межах професійного розвитку та підзвітності вчителів; формування цілісної та гармонійної системи оцінювання; запровадження обов'язкової педагогічної інтернатури для вчителів-початківців; встановлення регулярного формувального оцінювання вчителів, насамперед методом самооцінювання й внутрішнього експертного оцінювання (залучення вчителів до експертизи з подальшим нематеріальним заохоченням як додатковим інструментом); поєднання різних інструментів і джерел збору даних, зокрема уникнення недостовірного використання даних про успішність учнів; формування і розвитку високої кваліфікації експертів-оцінювачів, шляхом побудови централізованої системи оцінювання; визначення впливу результатів оцінювання професійної діяльності вчителів на розвиток школи; забезпечення зворотного зв'язку із закладами фахової передвищої і вищої педагогічної освіти; визначення впливу результатів оцінювання на подальшу кар'єру вчителя, в тому числі і реагування на невідповідність учителя займаній посаді (категорії).

Список бібліографічних посилань

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
3. Положення про сертифікацію педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. № 1190. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text>
4. Положення про атестацію педагогічних працівників: Наказ МОН України від 09 вересня 2022 р. № 805, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21 грудня 2022 року. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv>
5. Cleaver, S., Detrich, R. & States, J. Overview of Teacher Evaluation. Oakland, CA: The Wing Institute, 2018. URL: <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.
6. Marzano R., Frontier T., & Livingston D. Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria, VA: ASCD, 2011. 185 p. ISBN 978-1-4166-1155-4
7. Darling-Hammond L., Amrein-Beardsley A., Haertel E., Rothstein J. Evaluating teacher evaluation: Popular modes of evaluating teachers are fraught with inaccuracies and inconsistencies, but the field has identified better approaches. *Phi Delta Kappan*. 2012. № 93(6). P. 8–15.
8. European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., et al., Teachers in Europe: careers, development and well-being, Birch, P. (ed.). Publications Office of the European Union, 2021. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
9. European Council. Council Conclusions of 26 May 2020 on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*. 9.6.2020. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG
10. Sawchuk S. Teacher Evaluation: An issue overview. *Education Week*, 2015. September 3. URL: <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09>
11. Weisberg D., Sexton S., Mulhern J., Keeling D. The Widget Effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness. The New Teacher Project: Madison, Wisconsin, 2009. 48 p.
12. Doherty K. M., Jacobs S. State of the States 2013. Connect the Dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice. National Council on Teacher Quality: Washington, DC, 2013. 102 p.
13. OECD. TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Survey Report. TALIS. Paris: OECD Publishing, 2020.
14. Stronge J.H. What's Wrong with Teacher Evaluation and How to Fix It: Osmosis, 2012. November 15. URL: <http://www.wholechildeducation.org/blog/whats-wrong-with-teacher-evaluation-and-how-to-fix-it-osmosis.html>

References

1. On education: Law of Ukraine of 05.09.2017 No 2145-VIII. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr.].
2. On complete general secondary education: The Law of Ukraine of 16.01.2020 No 463-IX. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukr.].
3. Regulations on the Certification of Teachers: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of December 27, 2018 No 1190. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2018-%D0%BF#Text> [in Ukr.].
4. Regulations on the certification of pedagogical workers: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 09, 2022, No. 805, regis-

- tered with the Ministry of Justice of Ukraine on December 21, 2022. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv> [in Ukr.].
5. Cleaver, S., Detrich, R. & States, J. (2018). Overview of Teacher Evaluation. Oakland, CA: The Wing Institute. Retrieved from <https://www.winginstitute.org/assessment-summative>.
 6. Marzano, R., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). Effective supervision: Supporting the art and science of teaching. Alexandria, VA: ASCD. 185 p. ISBN 978-1-4166-1155-4.
 7. Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation: Popular modes of evaluating teachers are fraught with inaccuracies and inconsistencies, but the field has identified better approaches. *Phi Delta Kappan*. 93 (6). 8 -15.
 8. European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister A., De Coster I., Davydovskaia O., et al. (2021). Teachers in Europe : careers, development and well-being, Birch, P. (editor), Publications Office of the European Union. Retrieved from <https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>
 9. European Council. (2020). Council Conclusions of 26 May 2020 on European teachers and trainers for the future. *Official Journal of the European Union*. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG
 10. Sawchuk, S. (2015, September 3). Teacher Evaluation: An issue overview. *Education Week*. Retrieved from <https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09>
 11. Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J., & Keeling D. (2009). The Widget Effect. Our National Failure to Acknowledge and Act on Differences in Teacher Effectiveness. The New Teacher Project: Madison, Wisconsin. 48 p.
 12. Doherty, K. M., & Jacobs, S. (2013). State of the States 2013. Connect the Dots: Using evaluations of teacher effectiveness to inform policy and practice. National Council on Teacher Quality: Washington, DC. 102 p.
 13. OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals. Survey Report. TALIS. Paris: OECD Publishing.
 14. Stronge, J.H. (2012). What's Wrong with Teacher Evaluation and How to Fix It: Osmosis. (2012, November 15). Retrieved from <http://www.wholechildeducation.org/blog/whats-wrong-with-teacher-evaluation-and-how-to-fix-it-osmosis.html>

AVSHENIUK Nataliia

Doctor of Science in Pedagogy, Professor,
Head of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

EVALUATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL PERFORMANCE: INTERNATIONAL CONTEXT, UKRAINIAN INITIATIVES

Summary. *Over the past few years, the issue of evaluation the professional performance of secondary school teachers has become quite acute in Ukraine due to the reform of the system of ensuring and monitoring the quality of school education. The expansion of scientific and expert debate will be facilitated by a critical reflection on foreign experience in the formation and implementation of educational policy, modernization of approaches to professional recognition and development of highly qualified teachers. Foremost, this will allow not only to identify innovative practices that can be successfully adapted in the national education system, but also to assess their advantages and disadvantages; to understand what problems have been overcome by countries in their efforts to improve the quality of national systems of teacher and school education; to help avoid mistakes and ensure more effective work of all stakeholders at the national, regional and local levels.*


The purpose of the article is to identify effective approaches to teachers' performance evaluation based on the results of a comparative analysis of the experience of European countries in regulating and conducting an expertise of teachers' activities as a mechanism for ensuring the quality of school education. Based on the method of integrated analysis of scientific, educational and methodological literature, it was found that evaluation of teachers' professional performance has been studied in many aspects over the past few decades. However, the problem of measuring the quality of teachers' performance in the comparative aspect, and the justification for the


selection of effective methods of internal and external evaluation remains insufficiently studied in the national scientific and normative discourse.

The article presents the results of a comparative pedagogical analysis of approaches to evaluation the teachers' professional performance. Based on the study of multinational reports of the European Commission and the Organization for Economic Cooperation and Development, the conceptual foundations, organizational and content practices of various types of teacher evaluation in European countries and the USA are analysed. The essence, purpose and objectives of the evaluation, as well as the powers of educational authorities at various levels in this process are emphasized. The study of the legislative support at the national level allowed to establish the frequency of application of the evaluation procedure, selection and functions of external and internal evaluation experts. The methods and consequences of teachers' evaluation at the institutional and personal levels are revealed, taking into account the national characteristics of educational management.

Keywords: *evaluation, attestation, certification of teachers; internal and external evaluation experts; evaluation methods; formative and summative evaluation; teachers' professional performance; education quality assurance.*


Одержано редакцією 19.03.2023
Прийнято до публікації 28.03.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-13-19>

 <https://orcid.org/0000-0002-4506-8020>


МЕДВІДЬ Михайло Михайлович

доктор економічних наук, професор, заступник начальника з навчально-методичної роботи,
Київський інститут Національної гвардії України
e-mail: medvidmm@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-6301-7481>


КТІТОРОВ Максим Олександрович

кандидат юридичних наук, заступник начальника з наукової роботи,
Київський інститут Національної гвардії України
e-mail: ktitorov@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-9520-787X>


МЕДВІДЬ Юлія Іванівна

кандидатка педагогічних наук, старша дослідниця,
старша наукова співробітниця науково-організаційного відділу,
Національна академія Національної гвардії України
e-mail: medvidj84@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-8434-2336>


ПОЛЯКОВ Вадим Юрійович

старший викладач кафедри тактики та тактико-спеціальної підготовки,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: polyakvadim@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-0751-3397>

ГАВРИЩУК Михайло Михайлович

начальник групи акредитації та ліцензування навчального відділу,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: mishanya1822@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3703-4119>

ВИШНЕВСЬКА Яна Анатоліївна

методистка відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу,
Київський інститут Національної гвардії України,
e-mail: vishnyana140320@gmail.com

УДК 378.091.33-027.22:005.63(045)

**ЗАЛЕЖНІСТЬ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВНУТРІШНЬОЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

За результатами проведеного дослідження:

1) визначено, що система внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти – це система, яка складається з множини взаємопов'язаних елементів (відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу, чотирьох груп стейкхолдерів (здобувачі вищої освіти за освітньої програмою; випускники за освітньої програмою; представники роботодавців (замовників); представники академічної спільноти (науково-педагогічні працівники)), вченої ради, групи телекомунікаційних мереж та інформаційних систем, служби інформації та комунікації, а також науково-організаційного відділу), що утворюють одне ціле, взаємодіють із середовищем та між собою;

2) встановлено, що наявність/відсутність циклу зміни статусу стейкхолдера здобувач – випускник – представник роботодавця – науково-педагогічний працівник у системі внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти є найважливішим критерієм оцінювання цієї системи;

3) визначено методик у вивчення та впровадження досвіду професійної діяльності в освітній процес;

4) обґрунтовано наявність залежності розвитку системи внутрішньої забезпечення якості від впровадження досвіду професійної діяльності в освітній процес закладу вищої освіти.

Ключові слова: система внутрішнього забезпечення якості; впровадження досвіду практичної діяльності; стейкхолдери; Національна гвардія України; вищий військовий навчальний заклад; організація освітнього процесу; майбутні офіцери.

Постановка проблеми. Відповідно до п. 2 ст. 16. Закону України «Про вищу освіту» «Система забезпечення закладом вищої освіти (ЗВО) якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що за-

тверджуються НАЗЯВО» [1]. Розвиток системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО залишається проблемою, оскільки чітких вимог до критеріїв, процедур та заходів її оцінювання на сьогодні не існує. Проте, є мінімальні та рекомендовані системні вимоги і, якщо аналізувати положення про системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО, про підрозділи ЗВО, які забезпечують функціонування системи в цілому, то можна прийти до висновку, що у більшості ЗВО ні мінімальні ні рекомендовані системні вимоги не дотримуються. За результатами проведеного дослідження у 2020 року «Розвиток систем внутрішнього забезпечення якості в українських ЗВО» [2, с. 9] встановлено, що абсолютна більшість ЗВО, на їх думку, мають систему внутрішнього забезпечення якості – «125 (68,3%) з 183 заявили про її наявність, а 58 констатували наявність окремих її елементів». Окремо слід виділити проблему впровадження досвіду практичної діяльності (ДПД) в освітній процес і її вплив на системи внутрішньої забезпечення якості ЗВО. На думку авторів статті, відсутність/наявність процесу впровадження ДПД в освітній процес ЗВО є одним з важливих критеріїв функціонування та розвитку системи внутрішнього забезпечення якості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами уже згаданого проведеного дослідження [2, с. 11] встановлено, що учасники освітнього процесу ЗВО «поділяють точку зору, що побудова системи внутрішнього забезпечення якості неможлива без створення комплексу документів, які визначають бачення, цілі, зміст, процедури тощо забезпечення якості всередині ЗВО. При цьому більшість надає перевагу розробці інтегрального документа (79,8% ЗВО), що регламентує відповідні процеси, і цей розподіл справедливий також у розрізі ЗВО за формою власності та за спеціалізацією». Погоджуємось з цим твердженням, й відмічаємо наявність значних особливостей здійснення процедур та заходів системи внутрішнього забезпечення якості вищого військового навчального закладу (ВВНЗ). Вони полягають у «наявності обмежень щодо оприлюднення інформації з питань кадрового забезпечення на офіційному веб-сайті ЗВО та на інших ресурсах; перевірки праць працівників та здобувачів, які містять інформацію з обмеженим доступом, на наявність академічного плагіату; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічними, науковими і науково-педагогічними працівниками (НПП) за кордоном (обмеження щодо академічної мобільності); об-

меження щодо оприлюднення інформації з питань матеріально-технічного забезпечення на офіційному веб-сайті ЗВО та на інших ресурсах; у збиранні, аналізі інформації щодо кар'єрного шляху усіх випускників» [3, с. 233]. На розвиток системи внутрішнього забезпечення якості ВВНЗ важливе значення має вплив впровадження інноваційних практик у його діяльність [4].

Також за результатами проведеного дослідження [2, с. 16] виявлено вивчення ЗВО інтересів стейкхолдерів під час коригування освітніх програм (ОП). «Виходячи з отриманих даних можна зауважити, що нарешті на перше місце вийшло опитування працедавців (93,4% ЗВО, що взяли участь в опитуванні)». «Традиційно найменш вживаним залишився такий найбільш ефективний, за міжнародними спостереженнями, інструмент як створення експертної панелі з професіоналів-практиків цієї сфери – його не задіює більше третини учасників опитування» [2, с. 19]. Саме тому, доцільно обґрунтувати наявність залежності розвитку системи внутрішньої забезпечення якості від впровадження ДПД в освітній процес ЗВО, запропонувати шляхи розвитку системи внутрішнього забезпечення якості ЗВО, переглянути завдання підрозділів ЗВО, які забезпечують функціонування системи в цілому, та взаємодію між ними.

Процес впровадження ДПД в освітній процес ЗВО досліджували такі вчені як С. Белай, І. Волков [5], А. Карпенко [6] та Є. Яковенко [5]. Проте, за результатами вивчення їх наукових праць приходимо до висновку у необхідності визначення методики вивчення та впровадження ДПД в освітній процес.

Мета дослідження полягає у необхідності обґрунтувати наявність залежності розвитку системи внутрішньої забезпечення якості від впровадження ДПД в освітній процес ЗВО, запропонувати методику вивчення та впровадження ДПД в освітній процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система внутрішнього забезпечення якості – це система, яка складається з множини взаємопов'язаних елементів, що утворюють одне ціле, взаємодіють із середовищем та між собою. Для належної такої взаємодії ЗВО освіти створюються відповідний підрозділ. Наприклад, у Київському інституті Національної гвардії України (КІ НГУ) це відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу (ВВЗЯОП). Важливим завданням такого підрозділу – це збір необхідної інформації з метою оцінювання

забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Як правило це здійснюється шляхом проведення опитувань. Що стосується оцінювання науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників ЗВО, оцінювання засобів провадження освітньої діяльності, то, на думку авторів цієї статті, доцільно проводити моніторинг достовірності поданих відповідних відомостей катедрами ЗВО за формами додатків 15 та 18 Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності [7], та їх відповідність існуючим вимогам, формувати рейтинги науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників ЗВО за змістом такої інформації. Створення умов підвищення кваліфікації науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників, як варіант – шляхом підписання договорів про співпрацю між ЗВО, у розрізі яких можна проводити стажування на безоплатній основі.

Серед процедур і заходів системи внутрішнього забезпечення якості відповідно до п. 2. ст. 16. Закону України «Про вищу освіту» [1] важливе значення має здійснення моніторингу та періодичного перегляду ОП. Пропонувати зміни до ОП та освітніх компонентів (ОК) можуть чотири групи стейкхолдерів: здобувачі вищої освіти за ОП; випускники за ОП; представники роботодавців (замовників); представники академічної спільноти (НПП). Для цього представники зазначених груп повинні постійно професійно розвиватися, вивчаючи зміст підготовки за відповідними ОП та/або за відповідними ОК у інших ЗВО як України так і за кордоном, у тому числі вивчати світові тренди та передові практики у сфері підготовки кадрів [4, с. 31]. Саме тому другою групою елементів системи внутрішнього забезпечення якості є чотири групи стейкхолдерів.

Здобувачі вищої освіти формують свої потреби та доносять до інших стейкхолдерів через органи студентського самоврядування (у ВВНЗ – курсантського та сержантського самоврядування) та через здобувачів вищої освіти, які є членами вченої ради. Здобувачі вищої освіти з часом переходять в іншу категорію осіб – випускники.

Випускники проходять різні етапи формування та розвитку професійного досвіду: адаптація до професійної діяльності (до року діяльності), професійне становлення (до п'яти років діяльності), розвиток професійного досвіду (більше п'яти років діяльності). Відповіді на одні й ті ж питання опитувальника різної категорії випуск-

ників можуть різнитися. Отримання такої інформації, її порівняння є важливим в процесі оцінювання забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. Тому в опитувальнику для випускників необхідно зазначити термін професійної діяльності після завершення навчання у ЗВО. Випускники з часом переходять в іншу категорію осіб – представники роботодавців (замовників).

Якщо розглядати ВВНЗ, то необхідно звернути увагу на особливості їх представників роботодавців (замовників). Ринок праці військовослужбовців, є сегментом національного ринку праці, особливості якого полягають у специфіці форм і методів регулювання соціально-економічних відносин між монополістом роботодавцем – державою – та працівниками, придатними до службово-бойової діяльності [8, с. 5]. Відповідною особливістю освітніх програм ВВНЗ є те, що у здобувачів вищої освіти, які навчаються за цими освітніми програмами є реальний роботодавець – держава. Від імені такого роботодавця діють органи управління відповідних військових формувань. Через них здійснюється державне замовлення на підготовку здобувачів вищої освіти за тією чи іншою освітньою програмою [9, с. 131, 132]. У процесі підготовки майбутніх офіцерів НГУ представниками роботодавців (замовників) є Міністерство внутрішніх справ України, Головне управління НГУ, військова частина. Особи, які представляють роботодавців (замовників) з часом можуть переходити в іншу категорію – представники академічної спільноти (НПП).

За виконанням завдань НПП кластеризуються у катедри, факультети, проте головними НПП системи внутрішнього забезпечення якості є гаранті освітніх програм, які відповідають за здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм. Важливе завдання навчальних частин факультетів – щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань, важливе завдання кафедр – забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу (навчально-методичне, інформаційне, матеріально-технічне).

Описаний цикл зміни статусу стейкхолдера є опис процесу формування, розвитку та подальшого передавання ДПД у ЗВО. На думку авторів цієї статті наявність/відсутність такого циклу є най-

важливішим критерієм оцінювання системи внутрішнього забезпечення якості.

Наступним важливим елементом системи внутрішнього забезпечення якості є колегіальний орган управління ЗВО – вчена рада, яка відповідає за визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти.

Іншою групою елементів системи внутрішнього забезпечення якості є адміністративні підрозділи: для забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом – група телекомунікаційних мереж та інформаційних систем; для забезпечення публічності інформації – служба інформації та комунікації; для забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками ЗВО та здобувачами вищої освіти, у тому числі створення і забезпечення функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату – науково-організаційний відділ.

Отже, враховуючи зазначене, система внутрішнього забезпечення якості ЗВО – це система, яка складається з множини взаємопов'язаних елементів (відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу, чотирьох груп стейкхолдерів (здобувачі вищої освіти за ОП; випускники за ОП; представники роботодавців (замовників); представники академічної спільноти (НПП)), вченої ради, групи телекомунікаційних мереж та інформаційних систем, служба інформації та комунікації, а також науково-організаційного відділу), що утворюють одне ціле, взаємодіють із середовищем та між собою; зв'язки між зазначеними елементами визначаються вченою радою та відображаються у змісті відповідних положень (рис. 1).

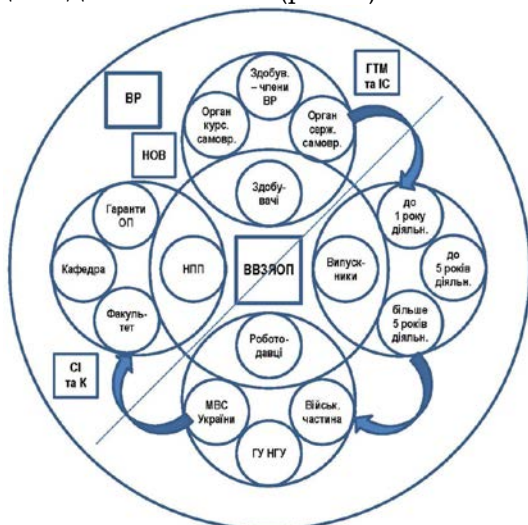


Рис. 1. Система внутрішнього забезпечення якості ЗВО (на прикладі ВВНЗ НГУ)

Що стосується вивчення та впровадження ДПД в освітній процес, то в Збройних Силах України та НГУ визначено порядок збору інформації для узагальнення досвіду виконання бойових (спеціальних) завдань НГУ під час відсічі збройної агресії, формування відповідних звітів (донесень) [10; 11], проте як його впроваджувати в освітній процес ВВНЗ НГУ – не визначено.

Повертаючись до нашої система внутрішнього забезпечення якості ЗВО цим питанням повинна займатись кафедра, оскільки вона відповідає за забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу (навчально-методичне, інформаційне, матеріально-технічне).

Пропонуємо розглянути методику вивчення та впровадження ДПД в освітній процес. Складовими методики вивчення та впровадження ДПД в освітній процес є (рис. 2):

- вхідні дані (матеріали, сформовані та узагальнені носіями отриманого ДПД, передані до ЗВО; носії отриманого ДПД – професіонали-практики, експерти галузі, представники роботодавців або НПП, які нещодавно відносилися до іншої категорії стейкхолдерів);

- обговорення змісту отриманої інформації на засіданні профілюючої кафедри (процес вивчення);

- прийняття рішення щодо впровадження ДПД в освітній процес;

- у разі прийняття рішення щодо впровадження ДПД визначення шляху реалізації (без додаткового вивчення – визначення освітніх компонентів, змістових модулів, занять, навчальних питань, у яких будуть розглянута отримана інформація, перегляд видів занять, їх методики; з додатковим вивченням – апробація через факультативні (додаткові) заняття, можливо із залученням носія отриманого ДПД);

- переопрацювання (формування нового) навчально-методичного, за необхідності – створення відповідного інформаційного, матеріально-технічного забезпечення;

- обговорення результатів впровадження ДПД за отриманим зворотним зв'язком від здобувачів (за наявності негативних відгуків – переглядають заняття, навчальні питання, у яких розглядалася отримана інформація, види занять, їх методики);

- вихідні дані (позитивна зміна рівнів досягнення програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти).



Рис. 2. Схема методики вивчення та впровадження ДПД в освітній процес

Висновки. За результатами проведеного дослідження:

визначено, що система внутрішнього забезпечення якості ЗВО – це система, яка складається з множини взаємопов'язаних елементів (відділення внутрішнього забезпечення якості освітнього процесу, чотирьох груп стейкхолдерів (здобувачі вищої освіти за ОП; випускники за ОП; представники роботодавців (замовників); представники академічної спільноти (НПП)), вченої ради, групи телекомунікаційних мереж та інформаційних систем, служба інформації та комунікації, а також науково-організаційного відділу), що утворюють

одне ціле, взаємодіють із середовищем та між собою; зв'язки між зазначеними елементами визначаються вченою радою та відображаються у змісті відповідних положень.

встановлено, що наявність/відсутність циклу зміни статусу стейкхолдера здобувач – випускник – представник роботодавця – НПП у системі внутрішнього забезпечення якості ЗВО є найважливішим критерієм оцінювання цієї системи;

визначено методику вивчення та впровадження ДПД в освітній процес;

обґрунтовано наявність залежності розвитку системи внутрішнього забезпечення якості від впровадження ДПД в освітній процес ЗВО.

Список використаних джерел

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <http://surl.li/jhtr> (дата звернення: 04.02.2023).
2. Фініков Т.В., Терещук В.І. Розвиток систем внутрішнього забезпечення якості в українських закладах вищої освіти. Аналітичний звіт. Київ: Ваіте, 2020. 58 с.
3. Медвідь М.М., Тробюк В.І., Черніченко І.Ю., Д'яченко О.А., Хомякова В.І. Методика розвитку системи внутрішнього забезпечення якості закладу вищої освіти, особливості здійснення її процедур та заходів у вищому військовому навчальному закладі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2020. Вип. 3. С. 226–235.
4. Медвідь М.М., Черніченко І.Ю., Медвідь Ю.І., Колісник І.О., Мясніков В.О. Вплив впровадження інноваційних практик у діяльність вищого військового навчального закладу на розвиток його внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*, 2021. Вип. 4. С. 29–37.
5. Яковенко Є.С., Белай С.В., Волков І.М. Запровадження бойового досвіду в освітній процес Національної академії Національної гвардії України під час вивчення загальновійськових дисциплін. *Честь і закон*, № 4 (83). 2022. С. 144–148.
6. Карпенко, А. Інноваційний досвід та його впровадження в освітній процес. *Дидаскал*, 2013. № 13. С. 404–408.
7. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2015 р. № 1187. URL: <http://surl.li/guki> (дата звернення: 04.02.2023).
8. Медвідь М.М. Методологія формування і розвитку людських ресурсів для використання у службово-бойовій діяльності: автореф. дис. ... д-ра екон. наук: 08.00.07. Харків, 2015. 40 с.
9. Медвідь М.М. Методика підготовки вищого військового навчального закладу до акредитації за критеріями оцінювання якості освітньої програми №№ 1 та 2. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 2020. Вип. 1. С. 129–137.
10. Доктрина з вивчення та впровадження досвіду у Збройних Силах України. Генеральний штаб ЗСУ від 03.07.2020 р. № 1928/НВГШ. 28 с.
11. Про затвердження Інструкції з вивчення та впровадження досвіду виконання бойових (спеціальних) завдань НГУ під час відсічі збройної агресії: наказ Командувача НГУ від 10.11.2022 № 390. 19 с.

References

1. On higher education: Law of Ukraine dated July 1, 2014 No. 1556-VII. Retrieved 04.02.2023, from <http://surl.li/jhtp> [in Ukr.].
2. Finikov, T.V., Tereshuk, V.I. (2020). Development of internal quality assurance systems in Ukrainian institutions of higher education. Analytical report. Kyiv: Vaite, 58 p. [in Ukr.].
3. Medvid, M.M., Trobiuk, V.I., Chernichenko, I.Yu., Diachenko, O.A., Khomiakova, V.I. (2020). Methodology of development of the system of internal quality assurance of higher education institution, features of its procedures and activities in higher military educational institution. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 3: 226–235 [in Ukr.].
4. Medvid, M.M., Chernichenko, I.Yu., Medvid, Yu.I., Kolisnyk, I.O., Miasnikov, V.O. (2021). Influence of the implementation of innovative practices in the activities of a higher military educational institution on the development of its internal system of ensuring the quality of higher education. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 4: 29–37 [in Ukr.].
5. Yakovenko, Ye.S., Bielai, S.V., Volkov, I.M. (2022). Implementation of combat experience in the educational process of the National Academy of the National Guard of Ukraine during the study of combined military disciplines. *Honor and law*, 4: 144–148 [in Ukr.].
6. Karpenko, A. (2013). Innovative experience and its implementation in the educational process. *Didaskal*, 13: 404–408 [in Ukr.].
7. On the approval of the Licensing conditions for conducting educational activities: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 30, 2015 No. 1187. Retrieved 04.02.2023, from <http://surl.li/ruki> [in Ukr.].
8. Medvid, M.M. (2015). Methodology of formation and development of human resources for use in service and combat activities: Abstract of Doctor Sciences Dissertation of Economic. Kharkiv. 40 p. [in Ukr.].
9. Medvid, M.M. (2020). Methodology of preparation of higher military educational institution for accreditation according to the criteria for assessing the quality of educational program №№ 1 and 2. *Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 1: 129–137 [in Ukr.].
10. Doctrine for the study and implementation of experience in the Armed Forces of Ukraine. General Staff of the Armed Forces dated July 3, 2020 No. 1928/NVGS. 28 p. [in Ukr.].
11. On the approval of the Instructions for the study and implementation of the experience of performing combat (special) tasks of the NGU during the repulsion of armed aggression: order of the Commander of the NGU dated November 10, 2022 No. 390. 19 p. [in Ukr.].

MEDVID Mykhailo

Doctor of Sciences in Economic, Professor, Deputy Head for Educational and Methodological Work,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine

KTITOROV Maksym

PhD in Law, Deputy Head for Scientific Work,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine,

MEDVID Yuliia

PhD in Pedagogy, Senior Researcher of the Scientific and Organizational Department,
National Academy of the National Guard of Ukraine,

POLIAKOV Vadym

Lecturer of the Department of Tactics and Tactical Special Training,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine,

HAVRYSHCHUK Mykhailo

Head of the Accreditation and Licensing Group of the Educational Department,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine,

VYSHNEVSKA Yana

Methodologist of the Internal Quality Assurance Department of the Educational Process,
Kyiv Institute of the National Guard of Ukraine,

**DEPENDENCE OF THE DEVELOPMENT OF THE INTERNAL QUALITY ASSURANCE
SYSTEM ON THE IMPLEMENTATION OF THE EXPERIENCE OF PRACTICAL ACTIVITIES
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

Summary. In accordance with the Law of Ukraine "On Higher Education" "The system of ensuring the quality of educational activities and the quality of higher education (system of internal quality assurance) by a higher education institution is evaluated by the National Agency for Quality Assurance of Higher Education or independent institutions accredited by it for the assessment and quality assurance of higher education on the subject of its compliance with the requirements for the system of quality assurance of higher education approved by the National Agency for Quality Assurance of Higher Education". The development of the system of internal quality assurance of the institution of higher education remains a problem, since there are currently no clear requirements for the criteria, procedures and measures of its evaluation. However, there are minimum and recommended system requirements and, if we analyze the regulations on the internal quality assurance systems of the higher education institution, on the divisions of the higher education institution that ensure the functioning of the system as a whole, we can come to the conclusion that in the most institutions of higher education neither minimum nor recommended system requirements are not hold.

Methods: analysis and synthesis.

Results. The study of the development of the system of internal quality assurance of a higher education institution was conducted.

Originality. Originality. In this article, based on the results of the research:

the system of internal quality assurance of a higher education institution is a system that consists of a set of interconnected elements (department of internal quality assurance of the educational process, four groups of stakeholders (students of higher education according to the educational program; graduates of the educational program; representatives of employers (customers); representatives of the academic community (research and teaching staff)), the academic council, the group of telecommunication networks and information systems, the information and communication service, as well as the scientific and organizational department), which form a single whole, interact with the environment and among themselves was determined;

the presence/absence of the cycle of changing the status of a stakeholder, applicant - graduate - employer representative - scientific and pedagogical worker in the

system of internal quality assurance of a higher education institution is the most important criterion for evaluating this system was established;

the methodology of studying and introducing the experience of professional activity into the educational process was defined;


the presence of the dependence of the development of the internal quality assurance system on the introduction of professional activity experience into the educational process of the higher education institution was substantiated.


The existence of the dependence of the development of the internal quality assurance system on the introduction

of professional activity experience into the educational process of a higher education institution was substantiated, the methodology of studying and introducing the experience of professional activity into the educational process was proposed.

Keywords: *internal quality assurance system, implementation of practical experience, stakeholders, National Guard of Ukraine, higher military educational institution, organization of the educational process, future officers.*

Одержано редакцією 16.02.2023
Прийнято до публікації 28.02.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-19-25>

 <https://orcid.org/0000-0002-7514-6632>

ШАПРАН Ольга Іллівна

докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,
Університет Григорія Сковороди у Переяславі
e-mail: olia.shapran@gmail.com

УДК 377.36:7]:006.015.5(045)

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ФАХОВИХ МИСТЕЦЬКИХ КОЛЕДЖАХ

Розглянуто наукову проблему якості освіти, яка є ключовою для оновлення освітньої діяльності у фахових коледжах – музичних, культури і мистецтв, мистецтв.

Встановлено, що сучасні проблеми якості освіти у фахових мистецьких коледжах є недостатньо дослідженими і потребують наукового осмислення. На основі аналізу Закону України «Про фахову передвищу освіту» висвітлено зміст основного поняття як відповідності умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства, освітнім та професійним стандартам, що забезпечується шляхами здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти.

В аспекті досвіду сучасної діяльності фахових мистецьких коледжів проаналізовано вузлові питання теорії і практики педагогіки якості освіти, змісту та структури освітнього процесу, мистецької специфіки методів, форм і засобів навчання, зокрема, дистанційного та з використанням Інтернет-сервісів.

Ключові слова: *якість освіти; педагогіка якості освіти; фаховий мистецький коледж; методи; форми і засоби навчання у фахових мистецьких коледжах; дистанційне навчання; Інтернет-сервіс.*

Постановка проблеми. Мистецька освіта початку ХХІ сторіччя характеризується системними трансформаціями, які торкнулись її змістових аспектів, актуалізували питання розвитку нових методів, педагогічних технологій, формування фахівців нової генерації. Результатом цих змін є виховання особистості з інноваційним мистецьким світосприйняттям і мисленням, готової до якісних перетворень у самосвідомості, спроможної до професійної самореалізації на рівні «акме», здатної навчатись упродовж життя. Соціокультурна

система «школа – коледж – університет» надає можливість для удосконалення фахівця у контексті особистісних запитів, суспільних потреб і стратегії держави за умови набуття якісної освіти.

Заклади фахової передвищої освіти здійснюють діяльність підготовки кадрів у зв'язку з потребами суспільства та економіки, забезпечують якість фахової передвищої освіти, впроваджують високорівневу освітню діяльність за певними спеціальностями, формують людський капітал для його участі у суспільному та економічному розвитку країни, сприяють гармонізації теоретичного та практичного, традиційного та інноваційного навчання, поширюють в освітньому та культурному середовищі громадян якісні професійно-орієнтовані знання [1]. Отже, проблема якості освіти є ключовою для функціонування системи фахової передвищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми якості освіти сьогодні ефективно розв'язуються фахівцями-науковцями з педагогіки якості освіти. Теорію і практику якості освіти, фахової передвищої, вищої освіти досліджували А. Василюк, М. Дей [2]; Н. Краснікова [3], В. Кремень [4], В. Супрун [5], Н. Островерхова [6] та ін. Проблема дистанційного навчання як вимогу якісної сучасної освіти розглядали І. Воротникова, Н. Чайковська [7]; С. Кабанюк [8], В. Кухаренко, В. Бондаренко [9]; В. Ребрина [10] та ін. Інтернет-сервіси як елемент якісного освітнього простору вивчали І. Аман, О. Литвиненко [11] та ін. Питання оцінювання та моніторингу якості освіти висвітлювали П. Лузан,

О. Тітова, І. Мося, Т. Пащенко [12]; О. Ляшенко [13], Ю. Жук та ін.

Натомість сучасні проблеми якості освіти у фахових мистецьких коледжах є недостатньо дослідженими і вимагають наукового розгляду.

Метою статті є аналіз сучасних проблем якості освіти у фахових мистецьких коледжах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Законі України «Про фахову передвищу освіту» визначено зміст терміну *якості фахової передвищої освіти*, який представлений як «відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам фахової передвищої освіти [14], професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, яка забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти» [1]. Тлумачення даного поняття корелює з аспектними векторами сучасних наукових розумінь феномена якості освіти. Серед них: багаторівневність, інваріантність та варіативність (Т. Лукіна [15]), основа у функціонуванні й розвитку сучасних освітніх систем (О. Ляшенко [13]), ефективність роботи освітнього закладу (Р. Курбанов). Якість освіти у фахових коледжах висвітлена в аспектах міждисциплінарних зв'язків підготовки молодших бакалаврів (Н. Краснікова [3]), об'єктивності в оцінюванні рівня компетентнісних досягнень студентів (П. Лузан [12]).

В. Кремень вважає, що ключовим завданням сучасного коледжу є здійснення підготовки «висококваліфікованих фахівців нової генерації, необхідність усебічно розвивати їхні професійні компетентності під час навчання й, безумовно, підвищувати конкурентоспроможність випускників на ринку праці та створювати умови для подальшої освіти з урахуванням принципів академічної мобільності» [4, с. 5], що, на нашу думку, висвітлює важливий теоретичний аспект якості освіти у фахових коледжах. З урахуванням відсутності поширеної практики академічної мобільності вважаємо за потрібне адаптацію її принципів у фахових мистецьких коледжах.

У контексті української та світової безперервної системи освіти І. Беркань вважає результативним, але не завершальним, етап підготовки майбутнього фахівця у коледжі до наукової та творчої мистецької діяльності й орієнтує здобувача до вузької спеціалізації [16, с. 21]. Ми вважаємо, що спрямованість підготовки майбутніх фахівців до їх наукової діяльності під час навчання у фаховому коледжі є недостатньо

виразною і потребує певного переосмислення її змісту.

Суттєвою особливістю якості музичної освіти є спрямованість до синтезу суміжних наук (філософії, естетики, мистецтвознавства, культурології, історії, педагогіки, музичної психології) як диференційованої цілісної системи, в якій узгоджуються культурологічні напрямки, мистецькі зв'язки, сучасні освітні технології. В. Шульгіна у системі музичної освіти висвітлює її зміст – систему «культурологічних і спеціальних музично-історичних знань, способи діяльності, інтелектуальні й практичні вміння сприйняття, виконання та створення музики, досвід музично-творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до музичного мистецтва на феноменологічному рівні» [17, с. 7], в чому ми вбачаємо глибоке осмислення процесів розвитку мистецької освіти, високого її статусу, престижності та якості.

В загальній системі музичної освіти важливе місце обіймають як музичні фахові коледжі передвищої освіти за спеціальністю 025 Музичне мистецтво, так і коледжі мистецтв та культури і мистецтв України, які здійснюють підготовку й інших спеціальностей – 023 Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація, 024 Хореографія, 028 Менеджмент соціокультурної діяльності, 029 Інформаційна, бібліотечна та архівна справа, 026 Сценічне мистецтво, впроваджують свою діяльність на основі Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту», «Про культуру» та ін. урядових документів. Зокрема, фахова передвища мистецька освіта передбачає набуття особою комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості, отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва, включаючи підготовку педагогічних кадрів для закладів початкової мистецької освіти [18]. Стратегічним завданням закладів означеного типу є здійснення освітньої діяльності, пов'язаної з наданням якісних освітніх послуг, підготовкою висококваліфікованих фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «*фаховий молодший бакалавр*» у галузі знань 02 Культура і мистецтво та забезпечення соціального замовлення держави відповідно до Національної рамки кваліфікацій [19] з урахуванням вимог ринку праці.

Теоретичні та практичні аспекти якісних параметрів змісту освітнього процесу у фахових коледжах віддзеркалюють досвід формування загальних і фахових компете-

тностей здобувачів, зростання їх вмотивованості до пізнання, розвиток творчих, комунікативних, інтелектуальних здібностей, досягнення високого рівня конкурентоспроможних особистостей – діячів культури й мистецтва та викладачів мистецьких шкіл.

Увесь курс підготовки молодшого бакалавра створений за логічною послідовністю з переліком компонент освітньо-професійної програми та складається з обов'язкових компонент циклів загальної та професійно-практичної підготовки, а також вибіркового компоненту, що складає 180 кредитів ЄКТС (на основі профільної середньої освіти) та 240 кредитів ЄКТС (на основі базової середньої освіти) за всіма спеціальностями відповідно до галузевих стандартів, ліцензійних та акредитаційних вимог, європейських і міжнародних освітніх стандартів, що, на думку Т. Лукіної, є найважливішим критерієм якості освіти [15, с. 1120].

Ця настанова призвела до індивідуалізації змісту підготовки здобувачів у системі фахової передвищої освіти та увиразнилась в оновленні освітніх та освітньо-професійних програм коледжів, розширенні кредитів ЄКТС; оновленні навчального плану як одного з нормативних документів організації навчального процесу, в якому розподіляються заїкові кредити, графік та план навчального процесу, перелік та обсяг ОК, дисципліни за вибором, форми проведення занять та їх обсяг; створення оригінальних робочих програм до кожної з ОК, перспективних індивідуальних планів здобувачів, методичних розробок із сучасним науковим підходом та ін. документації.

Навчальні плани (за спеціалізаціями) містять окрім лекційних (у загальному циклі) годин, – практичні, індивідуальні та години з самостійної роботи здобувачів. Так, фахові ОК спеціальності 025 Музичне мистецтво («Спеціальний клас», «Концертмейстерський клас», «Сольний спів», «Диригування», «Педагогічна практика» та ін.) викладаються винятково за освітньою індивідуальною формою, інші («Сольфеджіо», «Гармонія», «Клас ансамблю», «Оркестровий клас», «Хоровий клас», «Майстерність актора» та ін.) – на основі практичних годин.

Зміст підготовки майбутніх фахівців оцінюється поточним та підсумковим контролем, які визначають якість теоретичної та практичної підготовки здобувачів, досвід застосування ними знань, вмінь, навичок у творчій й педагогічній діяльності. Процес набуття фахових компетентностей здобувачів розглядається нами як професійне оволодіння якістю освіти, сходження від початкового рівня до майстерного.

У творчому зростанні особистості ми вбачаємо реалізацію практичного аспекту педагогіки якості освіти.

Підготовка здобувачів фахівців коледжів характеризується мистецькою специфікою змісту навчання, креативним характером засобів, форм і методів. На нашу думку, питання якості підготовки пов'язані з комплексом вербальних, художніх, текстових та технічних засобів навчання; широкою палітрою форм організації та методів навчання здобувачів-музикантів.

Сучасні науковці спрямовують увагу до увиразнення дидактичних понять, категорій, явищ, процесів у їх системному взаємозв'язку, що науково доводить ефективність дидактичних знань, умінь і навичок у контексті педагогіки якості освіти, інтерпретації кожного з дидактичних методів навчання не тільки в освітній, розвивальній, виховній, але й акмеологічній та регулятивній функціях, адаптації апробованих різними науковцями методів у навчально-виховному процесі вищої школи (теоретико-інформаційні, практико-операційні, пошуково-творчі, самостійної роботи студентів, контрольні-оціночні), що мають різні дидактичні цілі [20].

У контексті теорії педагогіки якості освіти викликає інтерес питання адаптації до освітнього процесу фахових мистецьких коледжів традиційних й інноваційних методів навчання. С. Мартиненко і Л. Хоружа вивчають існуючі класифікації методів та вважають, що найбільш ефективними сьогодні є методи, інтерпретовані Ю. Бабанським: організації та здійснення, стимулювання й мотивації, контролю (самоконтролю, взаємоконтролю) і корекції (самокорекції, взаємокорекції) ефективності навчально-пізнавальної діяльності [21]. На нашу думку, в означеному переліку найбільш важливими для якісної фахової підготовки майбутніх артистів-виконавців і викладачів мистецьких шкіл є методи самоконтролю і самокорекції.

Ми вважаємо ефективними у контексті практичного аспекту педагогіки якості освіти методи, представлені Л. Костенко та Л. Шумською, серед яких: навчально-проектувальний, програмно-цільовий, змістовно-структурний, пояснювально-ілюстративний, оцінно-аналітичний та ін., що мають вплив на виховну, мотиваційну, професійно-орієнтовану функції навчання та забезпечують якісне управління пізнавальною й творчою діяльністю студентів [22, с. 26, 34].

На нашу думку, методична площина якісної професійної підготовки артистів-виконавців і викладачів мистецьких шкіл сьогодні потребує постійного оновлення

інноваційними методами. Зокрема, метод індивідуалізованої векторної підготовки музикантів є одним із генеральних, оскільки підготовка соліста, артиста, виконавця потребує індивідуальної форми навчання. Кінестетико-візуально-аудіальний метод дозволяє оволодівати технічно-виконавськими особливостями музичного твору завдяки вмілої кореляції цих складників у освітньому процесі. Застосування методу активізації аналітично-слухового контролю сприяє розвитку розумово-аналітичних здібностей майбутнього артиста-виконавця, набуття емоційного інтелекту, адекватного сприйняття корекції та оцінки власних досягнень. Виконавсько-дослідницький метод є результативним для знаходження музично-виконавського інструментарію у створенні оригінальної інтерпретації. Метод моделювання інструментального (вокального) звучання є перспективним для набуття якості звуковибудування виконавцем.

Ми розглядаємо в межах педагогіки якості освіти форми навчання майбутніх артистів-виконавців і викладачів мистецьких шкіл. На думку Т. Смирнової, сучасний освітній процес характеризується теоретичними (лекція, семінар, практичне заняття, курсова та магістерська робота, самостійна аудиторна та позааудиторна робота, консультація, практики), практичними (індивідуальні й групові заняття, практикуми), контрольними (модуль, залік, екзамен, усні співбесіди та опитування, перевірка конспектів, тести, самоконтроль) формами навчання [23, с. 41]. Окрім наведених традиційних форм навчання, виключаючи курсову та магістерську роботи, у практиці фахових мистецьких коледжів поширені осучаснені форми: лекція-діалог, фасилітована лекція, лекція-брейнстормінг, лекція-візуалізація, тренінги, академічні концерти, творчі звіти, проекти, участь у конкурсах, фестивалях та конференціях та ін.

Л. Воевідко пропонує письмові бліц-опитування, усні експрес-запитання як форми самостійної роботи, що націлюють здобувачів до швидкої орієнтації у навчальному матеріалі та формулювання лаконічних відповідей. Для більш розгорнутих та аргументованих відповідей застосовуються письмові роботи, міні-твори, в яких виявляється професійне ставлення студентів до змісту процесів і явищ мистецької освіти та її якості [24, с. 16].

Сьогодні можна констатувати актуальність та виключне поширення дистанційної форми навчання в освіті, зокрема, і в мистецькій галузі. З метою неперервності

освітнього процесу під час пандемії, державою запропоновано нову форму освіти – впровадження дистанційних технологій як вимоги якісної сучасної освіти, інноваційних педагогічних методів, більш самостійного опанування інформації із світових Інтернет-джерел, освітніх програм і порталів, інтелектуальних ресурсів та ін. платформ; гнучкого, варіативного, векторного типу навчання з уможливленням індивідуалізованого підходу.

Для проведення занять в дистанційному форматі широко застосовують електронні сервіси (Google Classroom, Google Presentations, Moodle, Online Test Pad, Zoom, Video Conferencing, Meetings, Calling Microsoft Teams), месенджери (Viber, Telegram, Whats App та ін.), Веб-сервіси, які дозволяють викладачам організувати персоналізований якісний процес навчання з мобільних пристроїв (смартфона, планшета) і персональних комп'ютерів [7]. Головною перевагою дистанційного навчання, на нашу думку, є зручність, мобільність, гнучкість, доступність сервісів.

В даному контексті актуалізовано повноцінне виконання навчальних планів, освітніх та освітньо-професійних програм фахових мистецьких коледжів, впровадження технологічного інструментарію в організацію дистанційного навчання, створення умов для ефективної самореалізації здобувачів, прояву їх інтересу й успішності в опануванні змісту ОК, розширення інформаційного кола міжпредметної інтеграції знань, що дозволяє спостерігати відповідність теоретичним та практичним критеріям якості освіти.

Для якісного забезпечення дистанційного навчання на офіційному сайті фахового мистецького коледжу розміщується: план освітнього процесу, освітні програми, розклад занять, методичні рекомендації щодо виконання завдань з ОК та самостійної роботи здобувачів; відео- та аудіозаписи лекцій, практичних і індивідуальних занять; мультимедійні лекційні матеріали; комплекти тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування з автоматизованим моніторингом якості та особистим контролем викладача; корисні посилання (електронні бібліотеки, бібліографії, майстер-класи, конференції, конкурси). Поряд з деякими переважаючими інструментами дистанційного навчання (ІКТ, інноваційні методи, форми) є низка незручностей під час проведення індивідуальних занять з сольного співу, спеціального класу, диригування та ін., які потребують більш дотикового контакту, слухового контролю викладача й здобувача; практичних – класу ансамблю, хорового класу,

оркестрів та ін., оскільки зазнають перешкод у ансамблевому музикуванні, виведенні органічного звучання колективу, виправленні інтонаційних й інтерпретаційних вад. Незважаючи на це, ми вважаємо, що дистанційна форма навчання має потужний ресурс для реалізації якості освіти.

Відзначимо ґрунтовну матеріальну базу фахових коледжів: музичний інструментарій, облаштовані аудиторії, комп'ютерні класи, кабінети з історії світової художньої культури, теорії та сольфеджіо, хореографічна зала (спеціальність «Хореографія»), хорова аудиторія (спеціалізація «Хорове диригування», «Спів»), оркестровий клас (спеціалізації «Оркестрові струнні інструменти», «Оркестрові народні інструменти», «Оркестрові духові та ударні інструменти»), творчі майстерні (спеціальність «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація»), камерна та концертна зали, студія звукозапису, що створює умови для провадження якісного освітнього процесу, формує уявлення здобувачів щодо статусності обраного закладу, надає мотиваційних імпульсів до подальшого навчання і всебічної реалізації набутих знань, вмінь, навичок у творчій діяльності.

У контексті педагогіки якості освіти у фахових мистецьких коледжах вбачаємо за необхідне розглянути питання оновлення традиційних засобів навчання, а саме впровадження Інтернет-сервісів в освітнє середовище. Зокрема, набувають поширення Learning Apps, Prezi, Loupe, Canva, Blendspace, Padlet, Timeline JS, Genially, EDpuzzle, Wizer.me, Screencast-O-Matic, Kahoot та ін., ефективні для забезпечення якісного освітнього процесу через можливості проектування, створення й зберігання інтерактивної інформації зі змісту ОК, що сприяє активізації творчих пізнавальних інтересів здобувачів [11; 25]. З нашої точки зору, необхідним кроком у вирішенні проблем якості освіти у фахових мистецьких коледжах є адаптація означених Інтернет-сервісів до кола спеціалізацій спеціальності 025 Музичне мистецтво.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Осмислення сучасного стану професійної підготовки майбутніх артистів і викладачів мистецьких шкіл у фахових коледжах свідчить про актуалізацію кола проблем якості освіти. Аналіз змісту і структури підготовки у фахових мистецьких коледжах, поширених сьогодні традиційних та інноваційних методів, осучасненої системи форм та засобів навчання підтверджує відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства, освітнім та професійним стандартам, що забезпечується шляхами здій-

снення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти. Практика вирішення сучасних проблем якості освіти у фахових мистецьких коледжах є відкритою для подальшого розвитку, апробації нових теоретичних ідей педагогіки якості освіти, пошуку шляхів удосконалення системи внутрішнього та зовнішнього забезпечення.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з вивченням провадження європейського досвіду якості освіти у фахових мистецьких коледжах, адаптації практики академічної мобільності здобувачів, удосконалення моніторингу якості знань сучасними формами.

Список бібліографічних посилань

1. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 6 червня 2019 року № 2745-VIII (Редакція від 2022 року). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>.
2. Василюк А., Дей М., Базелюк В. та ін. Якість вищої освіти: теорія і практика: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. А. Василюк, М. Дей. Київ: Ніжин: Видавця ПП Лисенко М.М., 2019. 176 с.
3. Краснікова Н.Ю. Міждисциплінарний зв'язок та його роль у підвищенні якості передфахової освіти. *Підвищення якості національної освіти у контексті викликів сьогодення: матеріали Регіон. наук.-практ. конф.*, 26 травня 2022 р. / за заг. ред. Г.Ф. Пономарьової. Харків: ФОП Петров В.В., 2022. С. 159–160.
4. Кремень В.Г. Формування інноваційного фахівця – ключове завдання фахової передвищої освіти. *Фахова передвища і професійна освіта: теорія, методика, практика: зб. тез Всеукр. наук. конф.*, 18 червня 2020 р., м. Київ. Науково-методичний центр ВФПО, 2020. С. 5–11.
5. Супрун В.В. Проблеми інноваційного розвитку закладів фахової передвищої і професійної освіти. *Фахова передвища і професійна освіта: теорія, методика, практика: зб. тез Всеукр. наук. конф.*, 18 червня 2020 р. Київ: Науково-методичний центр ВФПО, 2020. С. 39–43.
6. Островерхова Н. Оцінка якості освіти. *Освіта і управління*, 2005. Т. 8. № 1. С. 109–113.
7. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. *Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва: навч.-метод. посіб.* / Упоряд.: Воронікова І.П., Чайковська Н.В. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с. URL: <https://cprppd.osv.org.ua/navchalnometodichni-posibniki-dlya-pedagogichnih-pracivnikov-16-33-59-28-01-2021/> (Дата звернення: 28.02.2023).
8. Кабанюк С.С. Дистанційні методи навчання як невід'ємний складник навчального процесу у закладах передфахової вищої освіти. *Інтеграція світових наукових процесів як основа суспільного прогресу: матеріали IV Міжн. наук.-практ. конф.* 27–28 лист. 2020 р. Київ: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2020. С. 7–9.
9. Екстремне дистанційне навчання в Україні: монографія / за ред. В.М. Кухаренка, В.В. Бондаренка. Харків: Миська друкарня, 2020. 409 с.
10. Методика дистанційного навчання: зб. статей / за ред. В.А. Ребрини. Хмельницький: ХОІППО. 2020. 81 с.
11. Аман І.С., Литвиненко О.В. Інтернет-сервіси в освітньому просторі: метод. посіб. Кіровоград: КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», 2016. 88 с.

12. Лузан П.Г., Каленський А.А., Пащенко Т.М., Мося І.А., Ямковий О.Ю. Методичні основи оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти: методичний посібник. Житомир: Полісся, 2021. 301 с.
13. Ляшенко О. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти. *Педагогіка і психологія*, 2005. № 1(46). С. 5–12.
14. Стандарт фахової передвищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20Operedvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2021/06/23/025.Muzychne.mystetstvo.23.06.pdf> (Дата звернення: 20.02.2023).
15. Лукіна Т. Якість освіти. Енциклопедія освіти. 2-ге вид, допов. та перероб. / Гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2021. С. 1120–1121.
16. Беркань І.В. Шляхи формування безперервної освіти: школа-профтехучилище-коледж-академія як важлива складова професійної підготовки кадрів. *Роль коледжів та професійних училищ у здобутті вищої освіти: матеріали VI наук.-метод. конф. викл. коледжів Одеської нац. ак. харчових технологій*, 29 березня 2019 р. Одеса: Коледж пром. автоматики та інформ. технологій, 2019. С. 21–22.
17. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підр. для студ. вищ. навч. закл. Вид. 3. Київ: НАК-ККІМ, 2016. 264 с.
18. Запровадження моніторингових систем оцінювання якості загальної середньої освіти на основі тестових технологій: методичні рекомендації / за ред. О.І. Ляшенка, Ю.О. Жука. Київ: Педагогічна думка, 2019. 134 с.
19. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова КМУ від 23 листопада 2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n12>.
20. Пионова Р.С. Педагогіка вищої школи: учеб. пос. Минск: Университетское, 2002. 256 с.
21. Мартиненко С., Хоружа Л. Методи навчання та їх класифікація. URL: <https://osvita.ua/school/method/780/> (Дата звернення: 27.02.2023).
22. Костенко А.В., Шумська Л.Ю. Методика викладання хорового диригування. Навч. посіб. для магістрів закладів вищої освіти. Вид. 2-ге. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 145 с.
23. Смирнова Т.А. Музична педагогіка і психологія вищої школи: навч. посіб. Харків. Лідер, 2021. 180 с.
24. Восвідко Л.М. Методика музичного виховання: навч. посіб. Кам'янець-Подільський: Абетка, 2019. 220 с.
25. Аман І.С., Литвиненко О.В. Інтернет-сервіси в освітньому просторі: методичний посібник. Вип. 3. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2018. 76 с. (Genially, EDpuzzle, Wizer.me, Screenshot-O-Matic, Kahoot).
4. Kremen, V.G. (2020). The formation of an innovative specialist is a key task of professional preliminary higher education. *Vocational pre-university and professional education: theory, methodology, practice: coll. theses of the All-Ukrainian of science conference (June 18, 2020)*. Kyiv: Scientific and Methodological Center of HPVE. PP. 5–11 [in Ukr].
5. Suprun, V.V. (2020). Problems of innovative development of institutions of vocational higher and professional education. *Vocational pre-university and professional education: theory, methodology, practice: coll. theses of the All-Ukrainian of science conference (June 18, 2020)*. Kyiv: Scientific and Methodological Center of HPVE. PP. 39–43 [in Ukr].
6. Ostroverkhova, N. (2005). Evaluation of the quality of education. *Education and management*, 8(1): 109–113. [in Ukr].
7. Vorotnikova I.P., Tchaikovska N.V. (comp.) (2020). Distance learning: challenges, results and prospects. Adviser. From the work experience of educators in the city of Kyiv: teaching method. Manual. Kyiv: Boris Grinchenko University. 456 p. Retrieved 28.02.2023, from <https://cprppd.osv.org.ua/navchalnometodichni-posibniki-dlya-pedagogichnih-pracivnikiv-16-33-59-28-01-2021/> [in Ukr].
8. Kabaniuk, S.S. (2020). Distance learning methods as an integral component of the educational process in pre-professional higher education institutions. *Integration of world scientific processes as the basis of social progress: materials IV International. science and practice conf (November 27–28, 2020)*. Kyiv: Institute of Innovative Education. PP. 7–9 [in Ukr].
9. Kuharenko, V.M., Bondarenko, V.V. (Eds.) (2020). Emergency distance learning in Ukraine: monograph. Kharkiv: City printing house [in Ukr].
10. Ribrina V.A. (Ed.) (2020). Methodology of distance learning: coll. Articles. Khmelnytskyi: KhRIPEI. 81 p. [in Ukr].
11. Aman, I.S., Lytvynenko, O.V. (2016). Internet services in the educational space: method. village Kirovohrad: PI "PI "Vasyl Sukhomlynskyi RRIPE". 88 p. [in Ukr].
12. Luzan, P.G., Kalenskyi, A.A. Pashchenko T.M., Mosya I.A., Yamkovy O.Yu. (2021). Methodological bases for assessing the quality of training of specialists in institutions of vocational pre-higher education: methodical manual. Zhytomyr: Polissya. 301 p. [in Ukr].
13. Lyashenko, O. (2005). The quality of education as the basis of functioning and development of modern education systems. *Pedagogy and psychology*, 1(46): 5–12 [in Ukr].
14. Standard of professional preliminary higher education. Retrieved 20/02/203, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Fakhova%20Operedvyshcha%20osvita/Zatverdzeni.standarty/2021/06/23/025.Muzychne.mystetstvo.23.06.pdf> [in Ukr].
15. Lukina, T. (2021). Quality of education. *Encyclopaedia of Education*. 2nd edition, add. and processing. In V.G. Kremen (ed.). Kyiv: Yurinkom Inter. PP. 1120–1121. [in Ukr].
16. Berkan, I.V. (2019). Ways of formation of continuous education: school-vocational school-college-academy as an important component of professional training. *The role of colleges and vocational schools in obtaining higher education: materials of the VI science-method. conf. off Colleges of Odesa National ac. of food technologies (March 29, 2019)*. Odesa: College of Industry. automation and information of technologies. PP. 21–22 [in Ukr].
17. Shulgina, V.D. (2016). Ukrainian musical pedagogy: The textbook for university students. 3rd ed. Kyiv: National Academy of Managers of Culture and Arts. 264 p. [in Ukr].

References

1. On Vocational Pre-Higher Education: Law of Ukraine dated June 6, 2019 No. 2745-VIII (2022 edition). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> [in Ukr].
2. Vasylyuk, A., Day, M., Bazelyuk, V. and others. (2019). Quality of higher education: theory and practice: teaching method. Manual. In A. Vasylyuk, M. Day (Eds.). Kyiv. Nizhin: Publisher Lysenko M.M. 176 p. [in Ukr].
3. Krasnikova, N.Yu. (2022). Interdisciplinary communication and its role in improving the quality of pre-professional education. *Improving the quality of national education in the context of today's challenges: materials Region. science and practice conf (May 26, 2022)*. In G.F. Ponomaryova (ed.). Kharkiv: Publisher Petrov V.V. PP. 159–160 [in Ukr].

18. Lyashenko, O.I., Zhuk, Yu.O. (Eds.). (2019). Implementation of monitoring systems for assessing the quality of general secondary education based on test technologies: methodological recommendations. Kyiv: Pedagogical thought. 134 p. [in Ukr].
19. On Approval of the National Framework of Qualifications: Resolution of the CMU dated November 23, 2011 No. 1341 (as amended by Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 25, 2020 No. 519). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n12> [in Ukr].
20. Pionova, R.S. (2002). Higher school pedagogy: tutorial. Minsk: University. 256 p. [in Bel].
21. Martynenko, S., Khoruzha, L. Teaching methods and their classification. Retrieved 27/02/2023 from <https://osvita.ua/school/method/780/> [in Ukr].
22. Kostenko, L.V., Shumska, L.Yu. (2019). Methodology of teaching choral conducting. Education manual for graduate students of higher education institutions. 2nd ed. Nizhin: Gogol NSU. 145 p. [in Ukr].
23. Smirnova, T.A. (2021). Music pedagogy and psychology of the higher school: teaching. manual Kharkiv. Leader. 180 p. [in Ukr].
24. Voevidko, L.M. (2019). Methodology of musical education: teaching. Manual. Kamianets-Podilskyi: Abetka. 220 p. [in Ukr].
25. Aman, I.S., Lytvynenko, O.V. (2018). Internet services in the educational space: methodical guide. Vol. 3. Kropyvnytskyi: PI "Vasyl Sukhomlynskyi RRIPPE". 76 p. [in Ukr].

SHAPRAN Olga

Doctor Sciences of Pedagogy, Professor,
Head of the Department of general pedagogy and pedagogy of the higher school,
Grigory Skovoroda University in Pereyaslav


MODERN PROBLEMS OF THE QUALITY OF EDUCATION IN VOCATIONAL ART COLLEGES


Summary. The scientific problem of the quality of education is considered, which is key to the renewal of educational activities in professional musical colleges, colleges of culture and arts, and colleges of arts. It has been established that modern problems of the quality of education in professional art colleges are insufficiently researched and require scientific understanding. Based on the analysis of the Law of Ukraine "On Vocational Pre-Higher Education", the content of the main concept of compliance of the conditions of educational activity and learning outcomes with the requirements of legislation, educational and professional standards, which is ensured by the implementation of internal and external procedures for ensuring the quality of education, is highlighted. In

terms of the experience of the modern activity of professional art colleges, key questions of the theory and practice of pedagogy of the quality of education, the content and structure of the educational process, the artistic specificity of methods, forms and means of education, in particular, distance learning and the use of Internet services, were analyzed.

Keywords: quality of education; pedagogy of quality of education; professional art college; methods; forms and means of education in professional art colleges; distance learning; Internet service.


Одержано редакцією 01.03.2023
Прийнято до публікації 22.03.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-25-31>

 <https://orcid.org/0000-0002-1737-4557>


ПЕЛЕХ Юрій Володимирович

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач катедри педагогіки, освітнього менеджменту і соціальної роботи,
Рівненський державний гуманітарний університет
e-mail: pelekh Yurii@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-9976-1165>

ФІЛОНЕНКО Мирослава Мирославівна

докторка психологічних наук, професорка катедри загальної та медичної психології,
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця
e-mail: myroslavafilonenko@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0745-4625>

ШЕВЦІВ Зоя Михайлівна

докторка педагогічних наук,
професорка катедри педагогіки, освітнього менеджменту і соціальної роботи,
Рівненський державний гуманітарний університет
e-mail: shevtziv53@ukr.net

УДК 378.018.8:364-43]:376.091.2(045)

ПЕРСПЕКТИВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТІ

Мета статті полягає у з'ясуванні основних перешкод запровадження інклюзивного навчання в системі освіти України та окресленні перспективних напрямів підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті. У статті розкрито основні переваги запровадження інклюзивного навчання.

Виявлено та проаналізовано основні чинники гальмування ефективного функціонування інклюзивного навчання в системі закладів освіти:

а) малообізнаність керівника закладу освіти про умови організації, створення та фінансування інклюзивного класу; б) відсутність основних надавачів освітніх послуг - вихователів/вчителів інклюзивного навчання в дошкільній, початковій та середній (за спеціальностями) освіті; в) несформованість інклюзивної компетентності фахівців, що надають додаткові розвивально-корекційні та реабілітаційні послуги поза освітнього процесу.

Дано характеристику перспективам підготовки у закладах вищої освіти майбутніх керівників та педагогів закладів освіти, соціальних працівників, ерготерапевтів, фізичних реабілітологів, практичних психологів: 1) удосконалення освітньо-професійних програм; 2) оновлення контенту навчальних дисциплін, зокрема включення навчальних дисциплін «Інклюзивна освіта», «Основи інклюзивної педагогіки»; 3) використання в ході підготовки фахівців контекстного навчання як форми активного навчання, орієнтованої на майбутню професійну підготовку студентів, поступове насичення освітнього процесу технологіями інклюзивного навчання; 4) оновлення компетентностей і компетенцій згідно з появою професій майбутнього «Менеджер інклюзивного навчання», «Тьютор дитини з особливими освітніми потребами».

Ключові слова: підготовка майбутніх фахівців; фахівці соціономічних спеціальностей; інклюзивне навчання; дитина з особливими потребами.

Постановка проблеми. Процес упровадження інклюзивного навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП) в закладах освіти в Україні є актуальною проблемою останнього десятиріччя, темп упровадження якого залежать від ряду чинників. Розв'язування зазначеної проблеми лежить в площині неоднозначності тлумачення поняття «інклюзивна освіта», оскільки розглядається в розрізі групи споріднених галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка фахівців, які вирішують спільні завдання в процесі інклюзивного навчання. Очевидним, що це стосується підготовки спеціалістів професій типу «людина-людина».

Від якісної спеціалізованої підготовки майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзії в освіті в період їхнього навчання у закладі вищої освіти, залежить якість інклюзивного навчання здобувачів освіти з ООП, отримання останніми різного виду послуг: освітніх, соціально-психологічного консультування, соціальної допомоги, соціального забезпечення, медичного обслуговування та ін.. Рівень сформованості навчальних у фахівців соціономічних професій особистісно значущих та професійно важливих якостей визначає ефективність надання якісних освітніх та додаткових послуг підтримки інклюзивного навчання: контролювання процесу індивідуальної траєкторії розвитку, проведення комплексної оцінки; психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; соціальних послуг з догляду, соціального супроводу та ін.. Виклики зумовлюють задуматися над проблемою модернізації вищої освіти з метою уможливлення підготовки фахівців

соціономічних спеціальностей до роботи на стику різних галузей, зокрема формування в них soft та hard skills, без яких не стати ані просто професіоналом у своїй галузі, ані фахівцем з надання послуг в інклюзивному освітньому середовищі.

Означена проблема підготовки спеціалістів соціономічних професій до роботи в умовах інклюзії в освіті залишається малодослідженою.

Огляд останніх досліджень та публікацій.

Студіювали проблему впровадження інклюзивної освіти в Україні Л. Вавіна, А. Давиденко, А. Даниленко, В. Засенко, А. Колупаєва, К. Кольченко, І. Садова, Є. Сіньова та ін.

Напрацювання з питань формування інклюзивної компетентності педагогічних працівників представлені у працях С. Альохіної, Ю. Бойчук, О. Бородіної, О. Гноєвської, Н. Міської, Г. Косаревої, О. Красовської, О. Хом'як та ін.;

Досліджували трактування сутності соціономічних професій О. Біла, Л. Буркова, Е. Зеєр, О. Ліпман, М. Лукашевич Є. Клімов, В. Курбатов та ін.;

Розробляли види діяльності професій та вимоги до людей, за якими об'єднують їх у групу соціономічних спеціальностей - Л. Анциферова, Е. Зеєр, В. Зінченко, Є. Клімов, З. Ковальчук, А. Кононенко, М. Лукашевич, А. Пілецька, Л. Снігур, Д. Фельдштейн, В. Шадриков.

Безумовно проблема підготовки фахівців соціономічних спеціальностей вивчається, однак результати дослідження ще не набули широкого представлення в соціологічних, педагогічних, медичних і психологічних публікаціях.

Мета статті полягає у з'ясуванні основних перешкод запровадження інклюзивного навчання в систему освіти України та окресленні перспективних напрямів підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті. Досягнення поставленої мети передбачає виконання наступних завдань:

1) встановлення чинників гальмування ефективного функціонування інклюзивного навчання в системі закладів освіти;

2) обґрунтування перспектив підготовки фахівців соціономічних спеціальностей майбутнього.

Методи та методологія дослідження.

У процесі вивчення досліджуваної проблеми застосовано такі групи методів:

– теоретичні: системний, об'єктний і предметний аналіз – для уточнення контенту педагогічних дефініцій відповідно до предмета дослідження; аналіз стану проблеми професійної підготовки, вивчення

науково-методичної літератури, словників, енциклопедій, інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, досвіду практиків і провідних учених у галузі предмета дослідження; контент-аналіз державних нормативних документів, навчальних програм і пояснювальних записок дисциплін професійної підготовки майбутніх фахівців для якісно-кількісного аналізу змісту інформації щодо професійної підготовки та формування інклюзивної компетентності до роботи в умовах інклюзії в освіті; абстрагування і моделювання – для визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки; індукції, дедукції та систематизації – для формулювання рекомендацій та висновків;

– емпіричні: моніторинг – для визначення стану предмета досліджування; усне та письмове опитування (бесіди й анкетування) здобувачів освіти різних соціономічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досвід запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами за місцем проживання, виявив ряд проблем та перешкод, які гальмують її поступки вперед. Водночас зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців надавачів освітніх та соціальних послуг.

У словнику української мови (СУМ) поняття «підготовка» трактується як запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності; «підготовлений» - готовий для якої-небудь діяльності, здатний до неї [1].

Безперечно, формування інклюзивної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей потребує професійної підготовки, включення у перелік компонентів освітньо-професійної програми навчальних дисциплін інклюзивного спрямування. Можливим шляхом формування процесу інклюзивної компетентності у здобувачів освіти, здатних надавати якісні освітні послуги у мовах інклюзії, розглядаємо через вивчення основних технологій інклюзивного навчання: адаптації/модифікації навчально-методичного забезпечення (курукулум); розробки індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану; спільного викладання та педагогічного партнерства; диференційоване викладання, індивідуального оцінювання; самомоніторингові технології «Індекс інклюзії»; SMART-цілей; арттерапевтичні технології, тьюторинг і менторство, соціально-психолого-педагогічний супровід та інші [2; 3; 4,].

Задля формування фахових компетенцій нинішня підготовка здобувачів освіти у

закладі вищої освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі вимагає використовувати нову інноваційну технологію викладання як контекстне навчання. Воно ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності здобувачів освіти: навчальної, наукової, практичної, що є особливістю даної технології, використання якої в освітньому процесі закладу вищої освіти дозволяє максимально наблизитися до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Для визначення стану готовності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії здійснювався моніторинг наявних знань про інклюзію в освіті за допомогою анкетування. Дослідження проводилося впродовж 2019-2021 навчальних роках, у якому респондентами були майбутні вихователі дошкільної освіти, вчителі закладів початкової та середньої освіти, практичні психологи, менеджери освітнього управління, соціальні працівники першого (бакалаврського) і другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Респонденти відповідали на запропоновані запитання про різні аспекти професійної діяльності як майбутнього керівника закладу освіти, так і фахівців, які надаватимуть освітні послуги, послуги соціального забезпечення, соціального та психологічного консультування, організації та управління інклюзивним освітнім процесом та ін..

Метою дослідження було: 1) з'ясування ставлення до інклюзивного навчання, виявлення негативних та позитивних його сторін; 2) визначення доцільності внесення навчальних дисциплін в перелік компонентів освітньої програми, які забезпечать студентам високий рівень інклюзивної компетентності; 3) обґрунтування введення спеціалізації «Інклюзивне навчання» для педагогічних спеціальностей; а для інших спеціальностей соціальна робота – асистент дитини з особливими освітніми потребами.

Упродовж тривалого часу використовували авторську анкету: «Самооцінювання наявного рівня інклюзивних компетентностей», в яку входили запитання щодо обізнаності визначень понять основної терміносистеми інклюзивного навчання. Зокрема: Чи знаєте ви, що таке: «інклюзивні цінності?», «індекс інклюзії?», «безбар'єрний освітній простір?», «безперешкодне освітнє середовище?», «ресурсна кімната?», «принципи інклюзивного навчання?», «принципи гуманної педагогіки?», «технології інклюзивного навчання?», «освітні рівні труднощі здобувачів освіти з особливою освітньою підтримкою?», «рівні підтримки здобувачів освіти?», «універсальний дизайн?», «розумне пристосування?», «інклюзивний простір?», «інклюзивне середовище?», «соціальна пос-

луга підтримки інклюзивного навчання?», «командний супровід здобувача освіти?», «додаткова освітня підтримка інклюзивного навчання?», «Центри додаткової освітньої підтримки?». Опрацювання отриманих даних уможливило виявити емпіричні індикатори про сутність, організацію та управління інклюзивним навчанням, їхнє ставлення до інклюзивного навчання як альтернативи спеціальної освіти.

Розподіл досліджуваних майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей за рівнями самооцінювання

Кількість опитуваних	На низькому рівні		На середньому рівні		На високому рівні	
	К-сть	(%)	К-сть	(%)	К-сть	(%)
127	69	54,3	47	37,0	11	8,7

Окремо проводилося подібне опитування керівників закладів освіти та фахівцями закладів підтримки інклюзивного навчання. За результатами усного опитування дійшли висновку, що схвалюють запровадження в Україні інклюзивного навчання 84% керівників закладів; погоджуються на його організацію в своєму закладі 68%, 38% керівників наголошують на недостатньому методичному і матеріальному забезпеченні закладів, відсутності готовності та наявності інклюзивної компетентності вчителів до роботи з дітьми з ООП.

Загалом, динаміка запровадження інклюзивного навчання є позитивною: влаштування дітей з ООП в інклюзивну групу/клас відбувається безперешкодно, але відчувається недостатність знань з інклюзивного навчання у фахівців закладів медико-соціальної сфери (фізичних реабілітологів, медичних психологів, фахівців із соціальної роботи, працівників дошкільних закладів освіти, фахівців служб у справах дітей тощо), а також керівників закладу освіти про умови забезпечення архітектурної забудови (перебудова) закладу відповідно до чинного положення про індекс інклюзії закладу освіти, інклюзивність будівель і споруд; цінності інклюзії, створення інклюзивного освітнього середовища; організації інклюзивного класу, технологій залучення додаткових коштів для забезпечення діяльності закладу в умовах інклюзії та ін.

Отже, процес запровадження інклюзивного навчання в заклади освіти пов'язаний з багатьма чинниками, які створюють перешкоди: відмова керівників закладу у створенні інклюзивного класу; відсутність вмотивованих педагогічних кадрів; недостатній рівень матеріально-технічних умов для організації інклюзивного простору та освітнього інклюзивного середовища; невідповідність фінансового забезпечення

Методика діагностики передбачала оцінити свої знання з представленої термінології знаком «+» біля одного з трьох варіантів: а) на високому рівні; б) на середньому рівні; в) на низькому рівні. Рівень наявності компетентності в галузі інклюзивної педагогіки та інклюзії в освіті визначався фіксованими балами: низький – від 0 до 5; середній – від 6 до 8; високий – 9 до 10. Результати представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

потребам дітей з ООП в повному обсязі. З огляду на виклики, які спричинені запровадженням інклюзивного навчання, дійшли висновку що причиною таких перешкод є низька обізнаність про інклюзивне навчання та його переваги.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У контексті нашого дослідження з'ясовано, що в Україні проведено значну роботу щодо усунення проблем та перешкод, а саме:

- удосконалено нормативно-правова база інклюзивного навчання і приведено її у відповідність до міжнародних стандартів;

- затверджено порядок та умови надання фінансової допомоги закладам освіти [5], відповідно до якого надається державна підтримка (субвенція) особам з ООП на придбання матеріально-технічного забезпечення;

- з 01.02.2022 р. уведено в дію новий Порядок організації інклюзивного навчання, згідно з яким в закладах загальної середньої освіти впроваджується біопсихосоціальна модель підтримки, завдяки якій змінюється підхід до визначення осіб з інвалідністю, вивільняється від медичних діагнозів, а встановлюється підхід до надання підтримки, рівні освітньої підтримки учнів з ООП, командне визначення індивідуальної освітньої траєкторії розвитку, взаємодію фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів та [6]. У зв'язку із введенням воєнного стану в Україні, 26.04.2022 р. уряд затвердив зміни до порядку організації інклюзивного навчання в закладах освіти [7];

- встановлено доплати педагогічним кадрам в умовах інклюзивного навчання;

- удосконалено законодавчу базу Центру підтримки інклюзивної освіти (доплата фахівцям Інклюзивно-ресурсного центру, на посаду педагогічних працівників призначаються особи з вищою педаго-

гічною (психологічною) освітою ступеня магістра за спеціальностями «Спеціальна педагогіка»), здійснено зміну моделі інклюзії в освіті від медичної до біопсихосоціальної [8]

– проведено деякі зміни в терміносистемі інклюзивної освіти.

Проте, імплементація інклюзивного навчання в систему освіти України ще пов'язана з рядом проблем та перешкод:

1. На нашу думку, удосконаленню підлягає термін «Особа з особливими освітніми потребами». По-перше ігноруються деякі маргінальні групи здобувачів освіти, проблеми яких не пов'язані із станом здоров'я, однак вони також потребують допомоги в отриманні освіти. По друге, із зміною моделі інклюзії в освіті, вагомою стає рівень підтримки здобувачів з освітніми труднощами. Тому доречно вживати термін «особа з освітньою підтримкою» відповідного рівня [9].

2. Наше обґрунтування підтверджується Постановою КМ України від 21 липня 2021 р. № 765 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами». Згідно із змінами до цієї постанови «категорія особливі освітні потреби» має використовуватися в обігу як «категорія особливі освітні труднощі». Відповідно до визначених категорій труднощів, а саме: інтелектуальні, функціональні, фізичні, навчальні (пізнавальні) та соціоадаптаційні, визначається рівень підтримки. Однак самі рівні труднощів визначені не коректно. Бажано переглянути тлумачення функціональних та фізичних труднощів, оскільки моторні труднощі, які включені у групу функціональних, викликаються порушеннями в опорно-руховому апараті, які внесені у групу фізичних труднощів.

3. Наявність потужної бази спеціальних закладів не сприяє реалізації поставленої мети і завдань, що вказані у вище згаданих законодавчих документах та Концепції розвитку інклюзивного навчання в Україні. Тому інклюзивне навчання в закладах дошкільної та середньої освіти є альтернативним навчанням до навчання у спеціалізованих закладах і має ряд переваг, а саме: дитина соціалізується і вчиться життєдіяльності в оточенні здорових людей; у неї формується направленість до нормального, повноцінного життя, сприйняття своєї хвороби не як обтяжливої обставини, а як певного способу життя. Слід зауважити, що законодавчо залишилося право вибору за батьками закладу освіти для навчання дитини. Але варто зазначити, що наявність повного комплексу

забезпечення потреб дітей у закладах спеціальної освіти, включно із можливістю цілодобового перебування, є стримуючим фактором для розвитку інклюзивної освіти. Отож дискусію про недоцільність запровадження інклюзивного в навчання в заклади освіти в Україні, вважаємо, недержавною.

4. Педагогічна освіта вищої школи повинна носити випереджувальний характер, готувати фахівців професій, які будуть затребувані в майбутньому. Тому, настала пора підготовки педагога інклюзивного навчання початкової, середньої, професійної передвищої і вищої освіти, який буде надавати якісні освітні послуги з конкретного навчального предмета, що забезпечить якісне навчання нейротиповим здобувачам освіти і особам з особливими освітніми потребами. Для цього в Класифікатор професій з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка у спеціальності 013, 014, 015 необхідно ввести спеціалізацію «Інклюзивне навчання» (менеджер інклюзивного навчання). Обґрунтовуючи таку позицію, зазначимо, що фахівці кваліфікації спеціальності 016 «Спеціальна освіта» не можуть здійснювати освітню діяльність в закладах освіти, а лише надавати додаткову корекційно-розвиткову допомогу і належать до групи фахівців підтримки інклюзивного навчання.

5. Для формування інклюзивної компетентності у майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей рекомендуємо ввести для професійної підготовки й інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта» як пропедевтичну, а «Основи інклюзивної педагогіки»- для формування методичної [10].

6. У зв'язку з прийняттям нової філософії інклюзивної освіти, а саме: створення єдиної системи освіти, яка стане осередком надання соціальних, медичних та корекційно-розвиткових додаткових послуг на засадах командного підходу, закладам вищої освіти, при підготовці різнопрофільних фахівців спеціальності, як-то: 23 Соціальна робота, спеціальність 231- соціальний працівник; 22 Охорона здоров'я спеціальності 225 – медична психологія і 227 фізична реабілітація, ерготерапія, рекомендуємо ввести навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта», що забезпечить формування інклюзивної компетентності. Незаперечною є думка про те, що потрібно вводити до означених вище спеціальностей, спеціалізацію «Тьютор дитини з особливими потребами» - асистент дитини з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі, який здійснюва-

тиме соціально-психологічний супровід та надаватиме послуги керокційно-реабілітаційного характеру відповідно до своєї професійної кваліфікації.

7. При цьому держава зобов'язана:

– сприяти забезпеченню соціальних та правових умов життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами;

– дбати про розвиток соціальної інфраструктури, що має відповідати архітектурним вимогам інклюзивного середовища;

– допомагати сім'ям, освітянам і фахівцям у прийнятті спільних виважених рішень щодо реалізації права кожної людини на освіту, незалежно від їхнього віку;

– забезпечувати підготовку та перепідготовку різнопрофільних професійних кадрів для інклюзивного навчання.

Отже, узагальнюючи проведене дослідження, дійшли висновку, що перспективними напрямками професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті є: 1) удосконалення освітньо-професійних програм; 2) поповнення контенту навчальних дисциплін; 3) оновлення компетентностей і компетенцій; 4) запровадження спеціалізацій; 5) введення професій майбутнього «Менеджер інклюзивного навчання», «Тьютор дитини з особливими освітніми потребами».

Доцільно продовжити дослідження у площині формування позитивної думки щодо залучення осіб з ООП в інклюзивне навчання; удосконалення терміносистеми інклюзивної освіти, зокрема «інклюзія в освіті» та «інклюзивна освіта»

Список бібліографічних посилань

1. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ: Наукова думка, 1970—1980. Т. 6. 417 с. URL: http://ukrlit.org/slovnyc/slovnyc_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/pidgotovka (дата звернення: 01.02.2023)
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 160 с.
3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
4. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. / За заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ: Видавнична група «А. С. К.», 2012. 124 с.
5. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами: Постанова КМ України від 14.02.2017 р. №88. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/KP170088> (дата звернення: 01.02.2023)
6. Новий порядок організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-novij-poryadok-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-v-zakladah-zagalnoi-serednoyi-osviti> (дата звернення: 01.02.2023)

7. Зміни до порядку організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-sprostiv-umovi-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення: 01.02.2023).
8. Про внесення змін до Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова КМ України від 29.04.2022 р. № 493. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text> (дата звернення: 01.02.2023)
9. Шевців З. М. Теоретичні основи імплементації інклюзивної освіти в Україні / Професійна підготовка майбутніх педагогів: теорія та практика: монографія / за наук. ред. П. А. Сойчук. Рівне: О. Зень, 2020. С. 49–67 [in Ukr].
10. Shevtsiv Z., Yevtuch M., Pelekh Yu., Filonenko M. та інші. Identification of positive individual qualities of an inclusive education future specialist during professional training. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 2020. Vol 20 (Supplement issue 2). P. 966–974.
11. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: видання 2-ге, виправл., доп. Львів: Новий світ-2000, 2019. 264 с.

References

1. Dictionary of the Ukrainian language: in 11 vols. In I. K. Bilodid (ed.). Kyiv: Scientific Thought, 1970–1980. Vol. 6. 417 p. Retrieved 01.02.2023, from http://ukrlit.org/slovnyc/slovnyc_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/pidgotovka [in Ukr].
2. Kolupaeva, A. A., Taranchenko, O. M. (2018). Pedagogical technologies of inclusive education. Kharkiv: Publishing house «Ranok» & «Kenhuru». 160 p. [in Ukr].
3. Poroshenko, M. A. (2019). Inclusive education: a study guide. Kyiv: Ahenstvo «Ukraine». 300 p. [in Ukr].
4. Differentiated teaching in an inclusive educational institution: educational and methodological manual. In Kolupayeva A. A. (ed.). Kyiv: A.S.K. Publishing Group. 124 p. [in Ukr].
5. On approval of the Procedure and conditions for providing subventions from the state budget to local budgets for providing state support to persons with special educational needs: Resolution of the CM of Ukraine dated February 14, 2017 No. 88. Retrieved 01.02.2023, from <https://ips.ligazakon.net/document/KP170088> [in Ukr].
6. New procedure for organizing inclusive education in institutions of general secondary education. Retrieved 01.02.2023, from <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-zatverdiv-novij-poryadok-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-v-zakladah-zagalnoi-serednoyi-osviti> [in Ukr].
7. Changes to the procedure for organizing inclusive education in institutions of general secondary education. Retrieved 01.02.2023, from <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-sprostiv-umovi-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukr].
8. On amendments to the Regulations on the Inclusive Resource Center: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated April 29, 2022 No. 493. Retrieved 01.02.2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/493-2022-%D0%BF#Text> [in Ukr].
9. Shevtsiv, Z. M. (2020). Theoretical foundations of the implementation of inclusive education in Ukraine. In Soyчук R. L. (ed.). Professional training of future teachers: theory and practice: monograph. Rivne: Publisher O. Zen. PP. 49–67 [in Ukr].
10. Shevtsiv, Z., Yevtuch, M., Pelekh, Yu., Filonenko, M. and other. (2020). Identification of positive individual qualities of an inclusive education future specialist during professional training. *Journal of Physical Education and Sport (JPES)*, 20: 966–974 (Supplement issue 2).
11. Shevtsiv, Z. M. (2019). Basics of inclusive pedagogy: 2nd ed., correct., suppl. Lviv: Novy svit-2000. 264 p. [in Ukr].

PELEKH Yurii

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,
Head of the Department of Pedagogy, Educational Management and Social Work
Rivne State Humanities University

FILONENKO Myroslava

Doctor of Sciences in Psychology, Professor of the Department of General and Medical Psychology,
Bogomolets National Medical University

SHEVTSIV Zoia

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy, Educational Management and Social Work
Rivne State Humanities University

**PROSPECTS FOR THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN SOCIOLOGICAL SPECIALTIES
FOR WORK IN THE CONDITIONS OF INCLUSION IN EDUCATION**

Summary. The article emphasizes that the introduction of inclusive education into the education system of Ukraine violates the solution of a set of problems.


The purpose of the article is to clarify the main obstacles to the introduction of inclusive education in the education system of Ukraine and to outline promising directions for training future specialists in socionomic specialties to work in the conditions of inclusion in education.


The article reveals the main advantages of introducing inclusive education. The main factors inhibiting the effective functioning of inclusive education in the system of educational institutions were identified and analyzed: a) lack of awareness of the head of the educational institution about the conditions of organization, creation and financing of an inclusive class; b) lack of main providers of educational services of educators/teachers of inclusive education in preschool, primary and secondary (by specialty) education); c) lack of development of the inclusive competence of specialists who provide additional developmental, correctional and rehabilitation services in addition to the educational process.

The characteristics of the prospects of training in institutions of higher education for future managers and teachers of educational institutions, social workers, occupational therapists, physical rehabilitators, and practical psychologists are given: 1) improvement of educational and professional programs; 2) updating the content of educational disciplines, in particular the inclusion of educational disciplines "Inclusive education", "Fundamentals of inclusive pedagogy"; 3) the use of contextual training during the training of specialists as a form of active training focused on the future professional training of students, the gradual saturation of the educational process with the technologies of inclusive education; 4) update of competences and competences in accordance with the emergence of future professions "Manager of inclusive education", "Tutor of a child with special educational needs".

Keywords: training of future specialists; specialists of socionomic specialties; inclusive education; child with special needs.


Одержано редакцією 28.02.2023
Прийнято до публікації 18.03.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-31-37>

 <https://orcid.org/0000-0003-3513-6154>

БАГНО Юлія Миколаївна

кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка катедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: bagnojulia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-2008-1122>

СЕРГІЙЧУК Олена Миколаївна

кандидатка історичних наук, доцентка,
доцентка катедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: sergiichukelena@ukr.net

УДК 373.5.015.31-056.2/.3]-044.247(477:4)(045)

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ
КРІЗЬ ПРИЗМУ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

У статті розглядаються особливості організації інклюзивного навчання дітей шкільного віку у процесі євроінтеграції.

Проаналізовано стан інклюзивної освіти в Україні. З метою ефективності та якості організації інклюзивного навчання школярів визначено і охарактеризовано сутність і зміст науково-методологічних підходів, а саме: гуманістичний підхід, який передбачає принцип гуманізму, визначає загальний характер відносин між суб'єктами навчання; особистісно-орієнтований підхід, що уособлює особистісно зорієнтоване спрямування процесу інклюзивного навчання; інклюзивний підхід, що включає повагу і розу-

міння всіх учасників освітнього процесу щодо фізичних й психологічних відмінностей особистості; компетентнісний підхід, як комплексний процес розвитку та саморозвитку особистості, враховуючи пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій.

Уточнено форми організації інклюзивного навчання, які на сучасному етапі є найбільш прийнятними і поширеними у шкільній практиці багатьох країн, а саме: 1) часткова інтеграція (освітній процес відбувається у межах спеціальних класів закладів загальної середньої освіти); 2) комбінована інтеграція (освітній

процес ґрунтується на наданні спеціальних освітніх послуг у звичайних класах); 3) повна інтеграція (освітній процес здійснюється разом зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного розвитку та відбувається у звичайних класах).

Особливостями організації інклюзивного навчання школярів вбачаємо: 1) створення сприятливого психологічного клімату у класі та школі; 2) максимальне залучення всіх дітей в освітній процес; 3) надання спеціальних послуг та психолого-педагогічного супроводу; 4) високий рівень кадрового, матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення освітньої інклюзії; 5) використання методологічних підходів реалізації завдань інклюзивної школи.

Ключові слова: інклюзивне навчання; освітній процес; загальноосвітні заклади; євроінтеграційні процеси; інтеграція.

Постановка проблеми. Процес євроінтеграції України передбачає сформованість міжнародних підходів та стандартів у всіх сферах діяльності суспільства, зокрема забезпечити підтримку допомоги спеціального обслуговування. Серед таких послуг особливої актуальності набуває інклюзивна освіта (освітня послуга дітям з порушеннями психофізичного розвитку, з особливими потребами, інвалідністю тощо).

Особливого значення ратифікованої Україною Конвенції ООН про права дитини та реалізація основних її положень і взятих зобов'язань набуло при впровадженні основних принципів інклюзії у вітчизняну систему освіти. Так, Національною радою реформ визнано, що одним із основних чинників реформування системи інституційного догляду та виховання дітей в Україні та пріоритетів розвитку держави є впровадження інклюзивної освіти. У «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018 р.) наголошено на важливості особистісного розвитку педагогічних працівників як найвищої цінності суспільства. В основу дослідження покладено такі нормативні документи, як: Конституція України (1996 р.), Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про загальну середню освіту» (2020 р.), «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 роки» (2014 р.), «Концепція «Нова українська школа» (2016 р.), «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010 р.), «Про організацію освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами у 2022/2023 навчальному році (від 06 вересня 2022 р. №1/10258-22)» та інші нормативно-правові акти, що регламентують розвиток інклюзивної освіти та акцентують увагу на необхідності формування нової генерації педагогічних працівників, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб кожної дитини, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу.

Становлення інклюзивної освітньої системи передбачає розгляд організаційних питань та визначення методологічних заasad з метою ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища. У цьому напрямку активно розробляються відповідні методики, що вимагають якісної підготовки педагогічних кадрів. З огляду на актуальність проблеми є необхідність висвітлення особливостей організаційних питань інклюзивного навчання крізь призму євроінтеграційних процесів.

Проблеми інклюзії й інтеграції досліджувалися багатьма науковцями як вітчизняними, так і зарубіжними, а саме: С. Альохіна, О. Баранова, Т. Бондар, Л. Вавіна, Д. Вудрон, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, Г. Гремпп, Г. Давиденко, І. Демченко, М. Захарчук, К. Каллен, А. Колупаєва, І. Малашевська, М. Матвеева, Н.Мацько, Л. Прядко, Т.Сак, Т. Скрипник, К. Філпс, М. Хейден, К. Хейер, О. Хохліна, І.Червонець, С. Черкасова, Д. Шульга, С. Яковлєва та інші. Проблеми психологічного стану молодого покоління становить ціннісний доробок науковців Л. Виготського, І. Зимньої та інших; питання фахової підготовки педагогічних працівників в умовах інклюзивного навчання досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та інші; інтегративні й інклюзивні процеси в системі загальної середньої освіти (Г. Бойко, Т. Веретенко, Л. Даниленко, В. Засенко, І. Мартиненко, Н. Пахомова, М. Шеремет та ін.); проблеми щодо організації інклюзивної освіти висвітлено в працях А. Колупаєвої, Т. Сак та інших.

Аналіз сучасних досліджень свідчить про особливу увагу до проблем освіти дітей з особливими освітніми потребами в Україні, зокрема шляхів реформування та оптимізації цієї сфери на основі розвитку інклюзивної освіти. Водночас проведений аналіз теоретичного і практичного досвіду педагогів, вчених, дослідників засвідчив відсутність системного бачення особливостей організації інклюзивного навчання у процесі євроінтеграції.

Мета статті. Висвітлення особливостей організації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти з урахуванням процесів євроінтеграції.

Незважаючи на численність наукових напрацювань, що висвітлюють особливості організації інклюзивного навчання в закладах освіти, зокрема існує багато питань, що вимагають подальшого вивчення крізь призму євро інтеграційних процесів, що відбуваються в Україні. Актуальність окресленого питання також зумовлена:

– недосконалістю освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти в

зв'язку з карантинном через поширення COVID-19, а також військовими діями в Україні зумовленими російською агресією;

– інтенсифікацією міжнародного співробітництва в галузі інклюзивної освіти;

– практичною цінністю зарубіжного досвіду у сфері інклюзивної освіти;

– недостатньою підготовленістю фахівців до використання інноваційних форм, методів і технологій під час педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі;

– потребу в удосконаленні рівня якості освіти в закладах загальної середньої освіти, зокрема й її інклюзивного аспекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. В сучасних умовах нашої країни освітній простір потребує сформованість всебічно й гармонійно розвиненої творчої особистості школяра, зокрема й дітей з обмеженими можливостями життєдіяльності. Зауважимо, що гуманістична парадигма країни в освітній галузі, націлена на гармонійний розвиток особистості, на врахування її особливостей, що стають перевагою для молодого покоління та формують розмаїття соціальних груп.

В основі реалізації першочергового завдання полягають провідні концепції навчально-виховної роботи, подальшої демократизації та гуманізації суспільних і міжнародних відносин, відродження національної культури, формування самосвідомості. Відповідно до цього Україною прийнято закон «Про освіту» (2017 р.) [1] і низку законодавчо-нормативних документів, що визначають право дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ та надання можливості здобувати освіту не в процесі індивідуального навчання, як це було, а відвідувати освітні заклади на рівні з іншими учасниками. Зазначимо, що основу для становлення та розвитку інклюзивної освіти та навчання, закладено Постановами Кабінету Міністрів України («Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15 серпня 2011 р. №872), «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (від 21 серпня 2013 р. №607); наказами Міністерства освіти і науки України («Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 01.10.2010 р.; «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» від 09.12.2010 р.; «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі

дітей-інвалідів» від 14.06.2013 р.; «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеня для дітей з особливими освітніми потребами» від 25.06.2018 р.; «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами» від 26.07.2018 р.).

На основі зазначених документів, а також з урахуванням методичних рекомендацій та результатів науково-педагогічних досліджень в Україні інклюзивна освіта реалізується на засадах осмисленого, науково обґрунтованого підходу, з опорою на сучасні креативні ідеї та концепції з урахуванням європейського досвіду і практики робота в таких умовах.

Упровадження в практику закладів загальної середньої освіти інклюзивного навчання дозволяє кожній дитині, відчувати себе повноцінним членом суспільства та брати активну участь суспільних процесах і програмах. Цілком погоджуємося з поглядами А. Колупаєвої, яка зазначає, що основна ідея інклюзивної освіти: від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство [2]. Доведено, що інклюзивне навчання трактується як комплексний процес, що забезпечує рівноправний доступ дітей з особливими потребами, інвалідів до якісної освіти шляхом організації навчального процесу у загальноосвітніх закладах. В основу означеного процесу полягає використання особистісно-орієнтованих методів навчання, а також врахування індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності школярів [3].

За визначенням А. Колупаєвої «інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке би відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [2, с. 20]. Інклюзивне освітнє середовище потребує чітку організацію навчального процесу, що має специфічні особливості. У цьому процесі особливої ваги набувають знання педагогічних закономірностей та принципів інклюзивного навчання, психологічних особливостей вікового та індивідуального розвитку дитини, її психологічних, фізіологічних та соціальних особливостей; умінь обирати оптимальні методи навчання і виховання; умінь створювати освітньо-розвивальне середовище, для розвитку кожної дитини в умовах інклюзивного навчання; здатність здійснювати корекцію навчальних досягнень в умовах інклюзивного навчального середовища [4, с. 39].

Особливу увагу в організації інклюзивного навчання слід приділяти індивідуалізації навчання та диференційованому підходу до школяра, проведенню заходів із психологічної підтримки, медичного супроводу у навчальному процесі. Усвідомлення та розуміння педагогом індивідуальності дитини з особливими освітніми потребами, рівня її соціалізації та необхідних навичок на основі яких здійснюється розвиток дитини, зумовлює необхідність пошуку нових методик та технологій навчальної діяльності [4, с. 39].

У зв'язку з цим, перед вчителем постають виклики в організації освітнього процесу, що зумовлює дотримання певних вимог на засадах інклюзивної освіти, а саме:

- всебічне вивчення історії захворювання дитини: розуміння особливостей, знання закономірностей розвитку та чинників, які впливають на дитину в конкретних умовах її формування і розвитку;

- вивчення психологічного стану, уміння спостерігати за дитиною та регулювати її навантаження;

- адаптувати навчальні плани та методики до специфічних потреб вихованців, з урахуванням порад фахівців інклюзивно-ресурсних центрів,

- враховувати індивідуальні особливості, інтереси й схильності особистості дитини;

- створювати оптимальні умови для спілкування й адаптації до шкільного середовища.

З огляду на вищезазначене можна стверджувати, що сучасна наука щодо організації інклюзивного навчання школярів знаходиться в широкому дослідницькому пошуку щодо переосмислення підходів організації освітнього процесу в педагогічній теорії та освітній практиці. Слід зауважити, що актуальність означеного твердження є актуальним не лише для спеціальних закладів освіти, а в першу чергу для закладів загальної середньої освіти.

Усвідомлення проблеми дозволяє зробити висновки про перешкоди та складнощі, які виникають у процесі інклюзивного навчання, зокрема: неоднорідність контингенту у класі створює проблемні ситуації, зокрема учням, які добре навчаються, позбавляючи їх можливості просуватися у навчанні швидше, сповільнюючи зростання здібних учнів; діти, які мають труднощі у навчанні, перебувають у невігідних та несправедливих умовах конкуренції, вони не отримують необхідної уваги [5, с. 10].

Саме тому, досліджуючи особливості організації інклюзивного навчання на засадах євроінтеграційних процесів дозволяє визначити провідні науково-методологічні підходи організації освітнього процесу, а саме:

- *гуманістичний підхід*, який передбачає принцип гуманізму, визначає загальний характер відносин між суб'єктами навчання. Так, видатний педагог-мислитель В. Сухомлинський зазначав, що в умовах гуманізації виховання (основа інклюзивного навчання) суть взаємин колективу і кожного вихованця залежить від окреслення принципів взаємозалежностей, а потім визначення окремого фактору психофізичного стану особистості. Ця педагогічна концепція В. Сухомлинського дозволяє гармонізувати взаємини в дитячому співтоваристві, тобто принцип гуманного ставлення один до одного Педагог зауважує, що в процесі гуманних відносин дитина виступає головною цінністю зі своїм внутрішнім світом, інтересами, потребами, здібностями, можливостями й особливостями [6]. Реалізація означеного підходу до організації інклюзивного навчання школярів потребує, створення умов сприятливого освітнього середовища, формування цілісної особистості. Доведено, що гуманні відносини відображають духовні потреби людини, а саме: ставлення до інших людей, бути задоволеним життям. Упровадження гуманістичного підходу в організацію інклюзивного навчання школярів розглядається як процес створення єдності компонентів, дія яких здатна забезпечити досягнення результатів у навчально-виховній діяльності, необхідних для задоволення потреб: у пізнанні, самоствердженні, комунікації.

- *особистісно-орієнтований підхід* передбачає особистісно зорієнтоване спрямування процесу інклюзивного навчання, а саме: короткий опис використаних навчальних матеріалів, методів, послідовностей виконання завдань в індивідуальному навчальному плані дитини; оцінювання навчальних досягнень школярів згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою; діти шкільного віку є активними інклюзивного навчального процесу, враховуючи можливості, інтереси, нахили, здібності, побажання, психофізичні особливості та стан здоров'я. Реалізація означеного підходу передбачає прагнення до духовних цінностей, розкриття здібностей школярів, розвитку мотиваційної сфери, потреби в самоактуалізації, формуванні самоконтролю.

- *інклюзивний підхід* передбачає визнання відмінностей, які існують між школярами, тобто кожна дитина особлива зі своїми фізичними й психологічними особливостями потребує поваги й розуміння з боку усіх учасників освітнього процесу. Такий підхід є фундаментальним в сучас-

ному процесі інклюзивного навчання, адже його розвиток передбачає комплексну орієнтацію на зосередження уваги до особистості в цілому. Означений підхід у процесі інклюзивного навчання використовуємо у створенні сприятливого та стимулюючого середовища для школярів, для персоналу, в якому підтримка, взаємодопомога визначаються як види діяльності, що сприяють підвищенню здатності педагогів і адміністрації загальноосвітнього закладу своєчасно реагувати на різноманітність учасників освітнього процесу. Реалізація інклюзивного підходу, передбачає створення відповідного освітнього середовища, корегування навчальних й організаційних умов для дітей шкільного віку, врахування інтересів, здібностей і потреб усіх дітей без виключення.

– *компетентнісний підхід* в процесі інклюзивного навчання дітей шкільного віку є надзвичайно важливим. Змістова наповненість означеного підходу визначається тим, що процес розвитку та саморозвитку дітей шкільного віку формується комплексно, враховуючи пізнавальну, емоційно-вольову та мотиваційну сфери, системи відношень та ціннісних орієнтацій. Реалізація означеного підходу дозволяє динамізувати незалежне мислення у школярів, здатність особистісного проектування та здійснення навчального процесу. Компетентнісний підхід забезпечує в процесі інклюзивного навчання використання інтерактивних форм, методів, ціннісне ставлення до навчання взагалі.

Визначені методологічні підходи пов'язані між собою й впливають на якість та ефективність організації інклюзивного навчання школярів та вимагають дотримання наступних принципів:

– науковості (розробка теоретико-методологічних основ інклюзивного навчання, програмно-методичного інструментарію, аналіз і моніторинг результатів упровадження інклюзивного навчання, оцінка ефективності технологій, що використовуються для досягнення позитивного результату, проведення незалежної експертизи);

– системності (забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами, наступності між рівнями освіти: рання допомога – дошкільна освіта – загальна середня освіта);

– варіативності, корекційної спрямованості (організація особистісно орієнтованого навчального процесу у комплексі з корекційно-розвитковою роботою для задоволення соціально-освітніх потреб, створення умов для соціально-трудової реабілітації, інтеграції в суспільство дітей з порушен-

нями психофізичного розвитку, у тому числі дітей-інвалідів);

– індивідуалізації (здійснення особистісно орієнтованого (індивідуального, диференційованого) підходу);

– соціальної відповідальності сім'ї (виховання, навчання і розвиток дитини; створення належних умов для розвитку її природних здібностей, участь у навчально-реабілітаційному процесі);

– міжвідомчої інтеграції та соціального партнерства (координація дій різних відомств, соціальних інституцій, служб з метою оптимізації процесу освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами) [7].

Враховуючи міжнародний досвід у шкільній практиці, дає можливість виокремити форми організації навчання, що є найбільш прийнятними і поширеними в інклюзивній освіті та належать до інтеграційної й власне інклюзивної моделям організації навчання, а саме.

1. Часткова інтеграція. Навчальний процес відбувається у межах спеціальних класах загальноосвітніх закладів.

2. Комбінована інтеграція. Навчальний процес ґрунтується у наданні спеціальних освітніх послуг (передовсім реабілітаційного характеру) у звичайних класах.

3. Повна інтеграція. Навчальний процес здійснюється разом зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного розвитку та відбувається у звичайних класах. Так, у науково-методичному посібнику «Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі» Т. Сак висвітлює зміст кожного з трьох модулів навчальної програми, розглядає особливості контролю «Я» оцінювання навчальних досягнень учнів. Дослідниця зазначає, що в інклюзивному навчанні оцінювання навчальної діяльності школяра з особливими освітніми потребами «...важливо формувати у дитини розуміння – оцінюється те, що вона зробила, а не її особистість» [8, с. 36]. Саме тому Т. Сак наголошує, що важливо контролювати та оцінювати особистісні зміни, особливості розвитку емоційно-вольової сфери, мовленнєвої діяльності дитини, сформованість загальнонавчальних та особистісних компетенцій, досвід практичної і творчої діяльності, емоційно-ціннісне ставлення, професійну спрямованість тощо [9, с. 363].

Зауважимо, що кожна з визначених форм може варіюватися або доповнюватися, залежно від потреб кожної дитини, освітньої політики країни, інтенцій локальної громади тощо.

Сучасна освітня та інклюзивна політика базується на розвитку підходів, які позитивно впливають на соціалізацію учнів з

особливими освітніми потребами, зокрема: розширення доступу до загальної освіти, що передбачає спілкування учнів з особливими освітніми потребами на канікулах, дозвілевих програмах; часткова інтеграція, яка полягає в адаптації людей з особливими освітніми потребами до існуючої системи освіти, яка залишається переважно незмінною, неадаптованою до них і потребує змін відповідно до сучасних вимог [10, с. 439].

Щоб усунути бар'єри в освіті, інтеграцію та інклюзію правильно розглядати як два етапи одного процесу, де забезпечується присутність, а потім і повне залучення до системи освіти. Перш за все, необхідно зробити систему достатньо гнучкою, щоб вона могла відповідати різним вимогам людей. Необхідно докорінно змінити ставлення до різноманітності людського суспільства та розглядати особливі освітні потреби як засіб реалізації особистості в суспільстві та вдосконалення суспільних відносин на державному та світовому рівнях, а не як джерело труднощів.

Таким чином, викладені питання організації інклюзивного навчання дітей шкільного віку в умовах євроінтеграційних процесів, на нашу думку, не вичерпують усього обсягу проблем, пов'язаних з даною тематикою, але вони можуть стати основою для подальшого педагогічного дослідження у цьому напрямі.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене констатуємо, що до особливостей організації інклюзивного навчання школярів відносимо: 1) створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі; 2) максимальне залучення всіх дітей в освітній процес; 3) надання спеціальних послуг та психолого-педагогічного супроводу; 4) високий рівень кадрового, матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення освітньої інклюзії; 5) використання методологічних підходів і форм при реалізації завдань інклюзивної школи.

Ефективна організація інклюзивного навчання дітей шкільного віку залежить від можливостей розуміння, врахування інтересів і специфіки цілей представників різних суспільних груп у їх ставленні до проблем інклюзивної освіти. При цьому слід особливо наголосити на тому, що в сучасних умовах ефективна реалізація державної політики України організаційні питання щодо інклюзивного навчання неможливі без здійснення стратегії інтеграції до Європейського Союзу, поширення і зміцнення міжнародних зв'язків.

Подальших наукових пошуків потребують питання, пов'язані зі всебічним вивченням інноваційних форм, методів інклюзивного навчання школярів.

Список бібліографічних посилань

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 2.02.2023).
2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
3. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навч.-метод. посібник / за ред. В. Засенка, А. Колупаєвої, Н. Макарчук, В. Шинкаренка. Київ, 2014. 336 с.
4. Багно Ю. Деякі аспекти підготовки компетентного педагога до інклюзивного навчання. *Теоретична і дидактична філологія. Серія «педагогіка»*, 2018. Вип. 27. С. 35–44.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: від інтегрування у школі – до інтегрування у суспільство. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання: тематичний збірник праць*. Рівне: РОІППО, 2014. С. 5–14.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 1: Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. Київ: Радянська школа, 1976. 653 с.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> (дата звернення 12.02.2023).
8. Сак Т. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. Київ: Пляєди, 2011. 168 с.
9. Сак Т.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: сутність, інструментарій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*, 2011. Вип. 17. С. 362–364.
10. Bahno Y.M., Serhiychuk O.M., Tanana S.M., Tkachenko L.V., Khmelnytska O.S. Inclusive Education as a Condition for Innovative Activities at Higher Education Institutions. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 2021. №9. P. 432–441. <https://lifescienceglobal.com/pms/index.php/jiddt/article/view/8395>

References

1. On education: Law of Ukraine dated 09/05/2017 No. 2145-VIII. Retrieved 02/02/2023, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukr].
2. Kolupaeva, A. (2009). Inclusive education: realities and prospects: monograph Kyiv: Sammit-Knyga. 272 p. [in Ukr].
3. Implementation of the updated content of education of children with special needs: initial link: teaching method. manual (2014). In V.V. Zasenka, A.A. Kolupaeva, N.O. Makarchuk, V.I. Shinkarenko (Eds.). Kyiv. 336 p. [in Ukr].
4. Bagny, Y. (2018) Some aspects of training a competent teacher for inclusive education. *Theoretical and didactic philology. Series "Pedagogy"*, 27: 35–44 [in Ukr].
5. Kolupaeva, A.A. (2014). Inclusive education: from integration in school to integration in society. *Formation of the readiness of pedagogical workers to work with children with special needs in the conditions of inclusive education: thematic collection of works*. Rivne: RRIPPE. PP. 5–14 [in Ukr].
6. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). Selected works: in 5 vols. Vol. 1: Problems of education of a comprehensively developed personality. The spiritual world of a schoolboy. Methodology of team education. Kyiv: Soviet school. 653 p. [in Ukr].
7. Concept of development of inclusive education: Order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No. 912 dated 01.10.2010. Retrieved 12/02/2023, from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya> [in Ukr].

8. Sak, T. (2011). Individual evaluation of educational achievements of students with special educational needs in an inclusive class: educational and methodological manual. Kyiv: Pleiady. 168 p. [in Ukr].
9. Sak, T.V. (2011). Assessment of educational achievements of students with special educational needs in an inclusive class: essence, tools. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov*, 17: 362–364 [in Ukr].
10. Bahno, Y.M., Serhiychuk, O.M., Tanana, S.M., Tkachenko, L.V., Khmelnyska, O.S. (2021). Inclusive Education as a Condition for Innovative Activities at Higher Education Institutions. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 9: 432–441. Retrieved from <https://lifescienceglobal.com/pms/index.php/jiddt/article/view/8395>.

BAHNO Yuliia

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the Department Pedagogy, Theory and Methods of Primary Education,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

SERHIICHUK Olena

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of the Department Pedagogy, Theory and Methods of Primary Education,
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF INCLUSIVE EDUCATION OF THROUGH THE PRISM OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

Summary. The article examines the peculiarities of the organization of inclusive education of school-age children in the process of European integration. The state of inclusive education in Ukraine is analyzed. For the purpose of efficiency and quality of the organization of inclusive education of school children the essence and content of scientific and methodological approaches are defined and characterized, namely: humanistic approach, which provides the principle of humanism determines the general nature of relations between subjects of education; a person-oriented approach that embodies personally oriented direction of the process of inclusive education; an inclusive approach that includes respect and understanding of all participants in the educational process regarding physical and psychological differences in personality; competence approach, as a complex process of development and self-development of the individual, taking into account the cognitive, emotional-volitional and motivational spheres, the system of relations and value orientations.


The forms of organization of inclusive education, which at the present stage are the most acceptable and widespread in school practice in many countries, have been specified, namely: 1) partial integration (the educa-


tional process takes place within special classes of institutions of general secondary education); 2) combined integration (the educational process is based on the provision of special educational services in regular classes); 3) full integration (the educational process is carried out together with healthy peers and the level of psychophysical development and takes place in regular classes).

We see the following features of the organization of inclusive education of schoolchildren: 1) creation of a favorable psychological climate in the classroom and school; 2) maximum involvement of all children in the educational process; 3) provision of special services and psychological and pedagogical support; 4) a high level of personnel, material, technical and educational and methodological support for educational inclusion; 5) use of methodological approaches to the implementation of the tasks of an inclusive school.

Keywords: inclusive education; educational process; general education institutions; European integration processes; integration.

Одержано редакцією 15.03.2023
Прийнято до публікації 22.03.2023


 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-37-45>

 <https://orcid.org/0000-0002-4951-3259>

ЛОДАТКО Євген Олександрович

доктор педагогічних наук, професор, професор катедри освітнього і соціокультурного менеджменту та соціальної роботи,

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: lodatko@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1667-8030>

БОРИСОВ Вячеслав Вікторович

доктор педагогічних наук, професор, в.о. завідувача катедри дизайну,

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
e-mail: borysow13@gmail.com

УДК 378.018.8.011.3-051(477)(091)(045)

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА УКРАЇНИ КРИЗЬ ПРИЗМУ СТОЛІТЬ

Актуальність дослідження розвитку педагогічної освіти України від Земської реформи донині обумовлена доцільністю розгляду основних рішень, які визначали освітню політику країни у підготовці педагогічних кадрів.

В результаті історико-педагогічного аналізу узагальнено основні чинники, що впливали на підготовку педагогічних кадрів у дореволюційний, постреволюційний та радянський період.

Окрему увагу приділено особливостям організації педагогічної освіти в Україні в останні десятиліття під впливом компетентнісного підходу щодо визначення результатів навчання.

Провідним методом дослідження є історико-педагогічний аналіз архівних та нормативних документів, профільних публікацій, практики реалізації нормативних положень щодо підготовки педагогічних кадрів з другої половини XIX ст. і дотепер.

У статті виокремлено передумови, що визначають шляхи розвитку педагогічної освіти в Україні, підходи до проектування відповідних освітніх систем за останні півтора століття.

Серед проблем сучасної педагогічної освіти України зазначаються відсутність освітніх

стандартів педагогічних спеціальностей та перспективної політики розвитку системи підготовки учительських кадрів для загальноосвітніх шкіл; проблеми з кадровим забезпеченням змістовних компонентів освітніх програм бакалаврського та магістерського рівнів. Представлені у статті матеріали можуть бути основою для подальших досліджень особливостей підготовки педагогічних кадрів та філософії педагогічної освіти під впливом соціокультурних умов та ментальних переваг.

Ключові слова: розвиток педагогічної освіти; типи вищих навчальних закладів; рівні педагогічної освіти; проблеми педагогічної освіти.

Актуальність проблеми. В умовах модернізації системи підготовки вчителів та розроблення ефективних шляхів її подальшого поступу до кращих європейських зразків актуальним є осмислення становлення системи підготовки вчителів в Україні. Здійснення історіографічного аналізу засвідчує недостатність цілісних історико-педагогічних досліджень розвитку в Україні системи підготовки вчителів як наукової проблеми з позиції сучасної філософії освіти. Потребує висвітлення припущення про те, що нові ідеї підготовки вчителів, урізноманітнення освітніх закладів, їх типів і структур, досягали в суспільному середовищі задовго до прийняття законодавчих і нормативних документів, що регулювали діяльність закладів з підготовки вчителів, як групи професіоналів.

Становлення системи підготовки вчителів в Україні відбулося, в основному, у 60–70-ті роки XIX ст. Насамперед це відповідало потребам початкових шкіл, у розвиток яких значний внесок було зроблено змєствами [1]. «На базі двоскладових училищ у містах Коростишів (1865 р.), Херсон (1871 р.), Акерман (1872 р.), Переяслав (1878)» було створено трирічні вчительські семінарії [2, с. 159]. На західноукраїнських землях учителів для народних шкіл готували Львівська, Мукачівська, Ужгородська вчительські семінарії [3, с. 150–151].

Але цим фактам передувала не менш значна подія. У 1803–1805 рр. у м. Кременець на базі колегіуму ордену єзуїтів польський освітянин граф Тадеуш Чацький спільно з релігійним діячем, просвітником Гуго Коллонтаєм заснували Вищу Волинську гімназію (з 1819 року лицей) на зразок університету. Невдовзі колегіум було ліквідовано російським імператором Миколою I за участь студентів у визвольному повстанні 1831 року, а бібліотека і наукові прилади конфісковані і передані новоствореному університету Святого Володимира в місті Києві.

У другій половині XIX ст. на території України почали з'являтися учительські ін-

ститути, які готували вчителів для училищ, вищих початкових та міських училищ. Перший учительський інститут відкрився 1874 р. у місті Глухів. Наразі він і зараз продовжує готувати вчителів для загальноосвітніх шкіл та носить назву Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.

У період з 1908 по 1916 р. в Україні функціонувало 22 учительські семінарії та 7 учительських інститутів [4, с. 319]. Крім того, Харківський, Київський, Новоросійський університети готували вчителів класичних мов, історії, фізики, математики [2, с. 159]. Але цього було замало, оскільки «у 1914–1915 рр. в Україні ... [діяло] 26 тис. загальноосвітніх шкіл, в яких навчалось 12,5 тис. учнів і понад 60 професійно-технічних училищ, де здобували освіту і ремесло [близько] 5 тис. осіб. ... На 1 січня 1916 р. в Україні ... [до мережі шкіл закладів освіти додалось] понад 300 вищих початкових училищ з 4-річним строком навчання [5, с. 301–317]. На початок 1917 року в Україні вже «діяло близько 30 тисяч шкіл, у яких працювало 58 тисяч освітян. Система управління освіти була майже суцільно зрусифікована. Практично всі гімназії, училища й університети на території України були зросійщеними. Навчання охоплювалося половина дітей шкільного віку» [6].

Жовтневий переворот та викликані ним подальші соціальні проблеми вплинули на процеси розвитку системи підготовки учительських кадрів в Україні. І хоча у період 1917–1920 рр. продовжували функціонувати Вчительські інститути, багаторазові зміни влади в Україні позначалися на них, як і на системі педагогічної освіти загалом. Зокрема, у різні періоди владами актуалізувалися різноманітні організаційні заходи:

– Тимчасовий уряд (1917 р.) взявся за реорганізацію навчально-виховного процесу в Учительських інститутах відповідно до Постанови «Про зміну штату Учительських інститутів» [7];

– Українська Центральна Рада (1917–1918 рр.) поставила за мету українізацію, утвердження ідеї «єдиної трудової школи», запровадження «трудового принципу» у навчання дітей;

– Гетьманат Павла Скоропадського (1918 р.) поставив на порядок денний проєкт освіти вищих педагогічних навчальних закладів на основі злиття Учительських інститутів та Вищих педагогічних курсів;

– Директорія Української Народної Республіки (1918–1921 рр.) відновила роботу комісії у справі єдиної школи та всенародного навчання; ухвалила Закон про збіль-

шення державної допомоги на утримання вчителів початкових шкіл; видала Постанову про відкриття нових учительських інститутів; внесла законопроект про дво-семестрові педагогічні курси;

– Радянська влада (з 1922 р.) перейнялася перетворенням Вчительських інститутів у вищі навчальні заклади – педагогічні інститути; створенням Інститутів народної освіти та входженням до їх структури реорганізованих Вчительських інститутів [8, с. 132], а також трирічних педагогічних курсів.

Аналіз літератури. Впродож трьох років, починаючи з 1924 р., «у Радянській Україні функціонували два типи педагогічних шкіл: педагогічні технікуми та інститути народної освіти з трьома факультетами: соціального виховання, професійної та політичної освіти. У більшості Інститутів народної освіти існували один чи два факультети, і лише Харківський інститут мав усі три факультети» [8, с. 133].

У 1927/1928 навчальному році педагогічні кадри готували 12 факультетів соціального виховання, 4 факультети професійної освіти, 60 педагогічних технікумів та 3 педагогічні відділення (при Харківському технологічному інституті, Київському інституті народного господарства та Київському сільськогосподарському інституті) [8, с. 134; 9].

Починаючи з 30-х років, в Україні, яка входила до складу Радянського Союзу, підготовка вчительських кадрів починає трансформуватися відповідно до панівних партійно-комуністичних уявлень про цілі виховання та навчання підростаючого покоління. Педагогічним навчальним закладам також ставиться завдання з підготовки працівників бібліотек, дитячих позашкільних закладів, викладачів Інститутів іноземних мов та фізкультури.

Постанова радянського уряду «Про реорганізацію вищих навчальних закладів, технікумів і робочих факультетів» (серпень 1930 р.) визначила типи педагогічних навчальних закладів: вищі педагогічні школи (педагогічні інститути) середні педагогічні школи (педагогічні технікуми); короткострокові педагогічні курси [10].

У 1932 р. на Всеукраїнській нараді у справі педагогічної освіти на другу п'ятирічку схвалено проект «Положення про єдиний педінститут», підготовлений катедрою педагогіки Харківського інституту професійної освіти. У загальній частині Положення зазначалося, що «єдиний педагогічний інститут» має готувати педагогічні кадри для педагогічних технікумів, робітничих факультетів та десятирічної політехнічної школи [11].

«Положення про єдиний педінститут» було взято за основу роботи педагогічних інститутів. 10 липня 1933 р. колегією Народного комісаріату освіти УРСР було прийнято рішення, згідно з яким Інститути соціального виховання та професійної освіти (а також створені раніше аграрні педінститути та індустріально-педагогічні інститути) перетворювалися на єдиний тип – педінститут із чотирирічним терміном навчання [12, с. 23–24].

У цей же період комуністичною владою розгортаються репресії української мови [13], спрямовані на поступове «вилучення питомих рис української лексики, фразеології і навіть деяких словотвірних та граматичних форм і заміна їх кальками з російської мови» [14]. У першу чергу ці «новації» впроваджувалася у сферу освіти і тиражувалися засобами масової інформації.

27 липня 1933 р. колегією Народного комісаріату освіти УРСР було прийнято Постанову «Про систему підготовки педагогічних кадрів та мережі педагогічних закладів на 1933–1934 навчальний рік» [15]. Цією Постановою було визначено «номенклатуру профілів педагогічних кадрів: 1) вихователів для масової мережі дошкільних закладів; вчителів для початкової школи; 2) викладачі основ наук, трудового політехнічного навчання, мистецтв, фізкультури та іноземних мов для II та III концентрів політехнічної школи, технікумів та робфаків; 3) вихователів та викладачів для установ дефективного дитинства; 4) працівники позашкільної освіти; 5) викладачі педагогіки та педології для середніх ланок профосвіти, а також педологи та методисти для педологічних кабінетів при школах, при дослідно-педологічних станціях та організатори-методисти дошкільної справи; 6) науковці у галузі педагогічної освіти та викладачі педагогічного циклу у вузах» [16, с. 43–44].

Унаслідок реорганізації станом на 1933–1934 навчальний рік в Україні діяли 29 педагогічних інститутів: Артемівський та Луганський (Донецька область); Бердянський, Запорізький, Криворізький, Мелітопольський, Новомосковський, Нікопольський (Дніпропетровська область); Вінницький, Бердичівський, Подільський (Вінницька область); Київський український педагогічний інститут, Київський польський педагогічний інститут, Житомирський, Уманський, Черкаський педагогічні інститути, Київський інститут лінгвістичної освіти (Київська область); Харківський, Кременчуцький, Лубенський, Полтавський, Сумський (Харківська область); Одеський, Херсонський, Миколаївський, Зіновіївський (Одеська область); Чернігівський, Ніжинський, Глухівський (Чернігівська область) [16, с. 44].

У період німецької окупації України 1941–1944 років діяльність педагогічних вишів припинилася. Згідно з розпорядженням рейхскомісара Коха, всі заклади вищої освіти в Україні закривалися за винятком медичних, ветеринарних, сільськогосподарських, лісотехнічних, технічних спеціальностей, а весь викладацький персонал звільнявся. Приміщення вищих навчальних закладів командування вермахту використало для потреб. Значну частину обладнання було знищено, розграбовано, а наочні посібники, книги спалено [12, с. 28]. Через 80 років путінсько-бурятські загарбники від початку повномасштабної війни зруйнували повністю щонайменше 337 навчальних закладів [17], з яких катастрофічної шкоди зазнали Харківський національний педінститут ім. Г. Сковороди, Горлівський інститут іноземних мов – структурний підрозділ Донбаського державного педінституту, Навчально-науковий професійно-педагогічний інститут (у м. Бахмут) Української інженерно-педагогічної академії та ін. Як і в часи другої світової війни, путінсько-бурятські окупанти відзначилися спалюванням шкільних підручників, посібників і книг на всій тимчасово окупованій території.

Результати. У повоєнний період важливого значення набула проблема забезпечення навчальних закладів педагогічними кадрами. За роки війни Україна втратила 27,5% складу вчителів [18, с. 77]. І незважаючи на те, що після закінчення війни до шкіл повернулося багато демобілізованих педагогів, а також чимало вчителів з евакуації, питання кадрового забезпечення залишалося серед першочергових. Хоча б тому, що у 1945/46 навчальному році у школах України при потребі 245 тис. учителів працювало лише 182 тис., з яких понад 40% взагалі не мали педагогічної освіти.

Невідкладність завдання підготовки педагогічних кадрів зумовила появу конкретної програми заходів щодо вдосконалення роботи педагогічних вузів, прийняту 20 серпня 1945 р. Постановою Ради народних комісарів СРСР «Про поліпшення справи підготовки вчителів». Наступного року українським Урядом було ухвалено рішення про переведення педагогічних училищ на чотирирічний термін навчання з метою покращення якості підготовки вчителів початкових шкіл.

Щоб прискорити підготовку вчительських кадрів, було організовано шести- та восьмимісячні педагогічні курси, які готували вчителів переважно для початкової школи. Паралельно в усіх галузях проводилися місячні курси перепідготовки вчителів

1–10-х класів, у яких 1946 р. навчалось 14,5 тис. вчителів, а 1947 – близько 13 тис.

У цей період стали спостерігатися помітні зміни у змісті та методах навчання. Істотно посилювався курс на марксистсько-ленінське задурманення молоді, ігнорувалася досвід західних країн і, як наслідок, насаджувався сталінізм як вершина суспільно-політичної думки. З боку партійно-комуністичних та державних органів, спецслужб посилювався контроль за діяльністю освітніх установ, ідеологічною благонадійністю викладачів вузів, ідейною спрямованістю навчально-виховного процесу. Ситуація ускладнилася із призначенням Л. Кагановича у березні 1947 р. першим секретарем ЦК КП(б) України, котрий особливу ворожість виявляв щодо інтелігенції. З метою тотального насадження сталінської ідеології посилювалася моральна обробка насамперед професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів та науковців. Неухильному контролю підлягали учбові плани, програми, підручники. У практику запроваджувалося постійне стенографування лекцій [19, с. 146]. Як розповідав наприкінці 70-х рр. одному з авторів академік Борис Гнеденко, у той період доводилося готувати у письмовому вигляді тексти лекцій і читати з тих текстів, не відступаючи від написаного ні на крок, оскільки до нього було приставлено «стенографіста» з Міністерства державної безпеки (МГБ – рус.).

З кінця 1950-х років у системі підготовки педагогічних кадрів розпочинаються кардинальні зміни. Ухвалені Верховною Радою УРСР Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям та подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (17 квітня 1959 р.), а потім Постанова Ради Міністрів УРСР «Про підготовку вчительських кадрів у педагогічних інститутах та педагогічних училищах МО УРСР» (25 квітня 1959 р.) визначали нові тенденції у підготовці вчителів. Зміни, що розпочалися у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, відповідно вимагали як збільшення кількості вчителів, так і підвищення вимог до рівня науково-теоретичної та практичної підготовки вчительських кадрів. Однак, особливості розвитку тодішнього суспільства, обумовлені командно-адміністративними методами управління, негативно позначалися на системі вищої педагогічної освіти:

– молодь не виявляла стійкого інтересу до професії вчителя, що спричинило зниження конкурсів у більшості педагогічних інститутів;

– нераціонально використовувався професійний ресурс випускників вищих навчальних закладів [20, с. 206].

Водночас протягом 50–60 років система підготовки педагогічних кадрів в Україні стабілізувалася: вчителів готували як педагогічні інститути, так і деякі університети за єдиним навчальним планом Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР [20, с. 205], а з 1966 р. – Міністерства освіти СРСР. Єдині навчальні плани педагогічних спеціальностей, як і типові програми дисциплін, діяли (з періодичним оновленням) фактично до 1998 року, коли в Україні на порядку денному постало питання пілотного запровадження державних стандартів педагогічних спеціальностей і переходу на ступеневу освіту [21].

Трендом 80-х років стала державна політика вигнання української мови зі шкіл України. Якщо наприкінці 70-х років у сільських школах викладання велося українською мовою, а у міських – майже завжди російською мовою. Студенти педагогічних інститутів (де викладання велося російською) першу практику проходили у міських школах, а друга практика проводилася у сільських школах з українською мовою навчання. Оскільки у програмах підготовки учителів-предметників (математики, фізики, хімії, біології та ін.) професійно-орієнтована українська не вивчалася, то в період практики у сільських школах студенти змушені були користуватися підручниками, написаними українською, і послуговуватися суржилом [22], сприяючи його поширенню. Але у другій половині 80-х років практично не лишилося сільських україномовних шкіл, бо зросійщення вихолощувало національну основу системи освіти ...

Після здобуття Україною незалежності у 1991 р. підготовка педагогічних кадрів продовжувала здійснюватись за тими нормами, що дісталися у спадок від СРСР. Виняток стосувався лише тих дисциплін, зміст яких був так чи інакше пов'язаний із пропагандою марксистсько-ленінських та комуністичних ідей та ідеалів. З навчальних планів педагогічних спеціальностей було вилучено «Історію КПРС», «Політекономію капіталізму/соціалізму», «Науковий атеїзм» та інші одіозні дисципліни, які не мали жодного відношення до жодної з наук, а лише обслуговували партійно-комуністичні установки [3, с. 153] та вульгаризували світогляд молоді.

Серед визначників такого напряму трансформації програм підготовки майбутніх вчителів в останнє десятиліття ХХ ст. слід назвати природне та швидке припинення діяльності КПРС в Україні у 1991 р. Це ста-

ло відправним пунктом з очищення програм підготовки вчителів від ідеологічного сміття, нанесеного в них комуністичними рішеннями. Не останню роль у цьому відіграли найважливіші засади освіти в Україні, які відображено у статті 5 першої редакції Закону України «Про освіту». Серед них зазначалася «незалежність державної системи освіти від політичних партій, інших громадських та релігійних організацій» [23].

У 1992 р. міністерство освіти та науки України рекомендувало у навчальному процесі педагогічних інститутів використовувати українську мову. Після цього актуалізувалося питання модифікації змісту програм підготовки вчителів у зв'язку з появою у загальноосвітній школі нових підручників, авторські права на які належать Україні. Протягом п'яти-шести років школи були забезпечені новими підручниками з усіх предметів, а до програм підготовки вчителів (і навчальних планів) було внесено відповідні зміни для забезпечення належної методичної підготовки випускників.

Прийнятий у 1991 р. Закон України «Про освіту» [23] передбачав перехід на двоступінчастий варіант освіти через прилюдження випускникам вузів «першого наукового ступеня – бакалавра відповідної спеціальності» та «другого наукового ступеня – магістра відповідної спеціальності» (стаття 37). Положення цієї статті стали орієнтирами для подальших нормативних кроків щодо їх імплементації у практику підготовки майбутніх вчителів [3, с. 154].

Починаючи з 1998 року, в педагогічних інститутах України з'являються пілотні галузеві стандарти деяких спеціальностей (наприклад, вчителів початкової школи), якими вперше визначаються компетентні вимоги до претендентів на бакалаврський ступінь. З 2002 р. педагогічні університети (інститути) починають випускати перших бакалаврів, які могли продовжити навчання для отримання диплома спеціаліста або продовжити навчання.

До 2007 року бакалаврські програми в педагогічних університетах (інститутах) стали основою освітньої діяльності, оскільки ліцензійний обсяг програм підготовки магістрів (як і спеціалістів) був значно меншим. Освітні стандарти бакалаврського та магістерського рівня розроблялися профільними методичними комісіями, які створювалися Міністерством на базі провідних університетів за певними спеціальностями. Наприклад, галузевий стандарт педагогічної спеціальності початкового навчання [24] розроблявся у Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова.

Підготовка спеціалістів співіснувала з підготовкою магістрів ще деякий час – формально до появи у 2014 р. нового Закону «Про вищу освіту» [25], яким фактично було визначено псевдо-двоступеневу систему педагогічної освіти та конкретизовано типи закладів вищої освіти, що можуть готувати педагогічних працівників.

Сучасний стан системи освіти України регулюється низкою нормативно-правових актів [25–28], підготовлених або оновлених в останнє десятиліття.

Орієнтовно в Україні діє 20–25 педагогічних коледжів, які не є структурними підрозділами університетів. Вчителів для загальноосвітніх шкіл, спеціальних навчальних закладів, вихователів дошкільних закладів також готують близько 30 університетів. За окремими педагогічними спеціальностями підготовка ведеться і не спеціалізованими педагогічними навчальними закладами. Такими можуть бути класичні та галузеві університети чи коледжі, що мають ліцензії на підготовку фахівців з якихось педагогічних спеціальностей [3, с. 156]. Територіальний розподіл педагогічних коледжів та університетів приблизно однаковий по областях. Це зумовлено спадковістю освітньої політики щодо забезпечення статистично необхідних регіональних потреб у педагогічних кадрах.

Для підготовки майбутніх учителів початкової школи та учителів-предметників університети України самостійно розробляють освітньо-професійні програми, хоча раніше вони керувалися державними стандартами підготовки фахівців. Але у 2014 р. міністерство освіти і науки України замість оновлення діючих стандартів відмовилося від них, переадресувавши розроблення освітніх програм закладам вищої освіти. Це мотивувалося тим, що ці заклади в межах автономії освітньої діяльності законодавчо набули право «розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності» [25, art. 32]. Внаслідок цього зміст освітніх програм (за однією й тією ж педагогічною спеціальністю) у різних університетах став суттєво різнитися, що фактично виключило можливість конкретизації та уніфікації базових дисциплін, які забезпечують формування конкретних компетентнісних результатів (не кажучи вже про реалізацію академічної мобільності).

Хоча, якщо говорити про період дії стандартів педагогічних спеціальностей, слід визнати, що освітні програми вже тоді доводилися університетами до абсурду змістом варіативних складових. Варіативні компоненти формувалося випусковими катедрами з урахуванням або якихось утаємничених професійних чинників, або переважно «під викладачів катедри» задля

збереження навчального навантаження. Це не сприяло уніфікації змісту та створювало проблеми в оцінці придатності освітніх програм для забезпечення компетентнісних компонентів спеціальності.

Якщо говорити про забезпеченість учительськими кадрами загальноосвітніх шкіл, то слід констатувати, що ще з радянських часів учителів не вистачало. Тодішнім партійним та радянським органам доводилося вживати надзвичайних заходів, щоб забезпечити школи (насамперед сільські) педагогічними кадрами. Посилення в останнє десятиліття ХХ ст. соціальної зневаги до професії вчителя, зниження мотивації випускників шкіл до природничо-математичних та педагогічних спеціальностей на тлі негативних демографічних процесів суттєво ускладнили завдання забезпечення молодими учительськими кадрами не лише сільських, а й багатьох міських шкіл. На жаль, ця проблема досі не знайшла вирішення ні на державному, ні на регіональному рівні.

Висновки. Педагогічна освіта у той чи інший спосіб забезпечує формування світогляду і розвиток світоставлення. Саме тому сьогодні є актуальним усвідомлення прагматизму пріоритетного розвитку професіоналізму особистості з реалізацією гуманістичної орієнтації педагогічних технологій. Надавати діяльності людини сенсоутворюючого значення – обов'язкова вимога фахової підготовки.

Феномен системи підготовки вчителів в Україні не вперше є предметом дискурсу в науковому середовищі. Становлення та розвиток системи підготовки вчителів – це процес, зумовлений насамперед соціальними і економічними зрушеннями, і не позбавлений проблем.

Підсумовуючи сказане, можна відзначити основні проблеми сучасної педагогічної освіти України:

- 1) відсутність перспективних державних освітніх стандартів з усіх педагогічних спеціальностей;
- 2) відсутність стратегічної політики у системі підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх шкіл;
- 3) невідповідне кадрове забезпечення змістовних компонентів освітніх програм підготовки майбутніх учителів.

Список бібліографічних посилань

1. Лодатко Є.О., Татаринів С.Й. Діяльність земських установ із розвитку народної освіти Бахмутського повіту наприкінці ХІХ – початку ХХ століття. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*, 2013. №4. С. 6–12.
2. Степанець І.О. Передумови становлення системи вищої педагогічної освіти України. *Наукові записки кафедри педагогіки [Харків]*, 2014. Вип. XXXVI. С. 152–160.

3. Kalimullin A.M., Zhigalova M.P., Ibrasheva A.Kh., Kobylyanskaya L.I., Lodatko Ye.A., Nurlanov Ye.B. Post-Soviet Identity and Teacher Education: Past, Present, Future. *Education and Self Development*, 2020 Vol. 15(3): 145–163. URL: <https://en.eandsjournal.org/journal-article/post-soviet-identity-and-teacher-education-past-present-future/>
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Панахина, Б.К. Тибеева. М.: Педагогика, 1991. 445 с.
5. Лазарович М.В. Історія України: навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ: Знання, 2013. 685 с.
6. Розвиток освіти і науки під час Української революції 1917–1921 років. *Український інститут національної пам'яті*: офіційний веб-сайт. Retrieved from <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/metodychni-rekomendaciyi/rozvytok-osvity-i-nauky-pid-chas-ukrayinskoji-revoluciyi-1917-1921-rokiv>
7. Журнал заседания Временного правительства № 107. 14 июня 1917 года. Приложение к отделу 11 постановления об изменении штата учительских институтов (ст. 2, п. «б», журнала № 107). «Расписание должностей в учительских институтах Министерства народного просвещения». Retrieved from <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/33860-zhurnal-zasedaniya-vremennogo-pravitelstva-107-14-iyunya-1917-goda-prilozhenie-k-otdelu-11-postanovleniya-ob-izmenenii-shtata-uchitelskih-institutov-st-2-p-b-zhurnala-107-raspisanie-dolzhnostey-v-uchitelskih-institutah-ministerstva-narodno>.
8. Терещенко С.А. Особливості становлення педагогічної освіти в Україні (1917–1933 рр.). *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*, 2016. Вип. 18. С. 130–136.
9. Оперативний план Головного професору Наркомосу УСРР на 1925/26 н.р. *Центральний державний архів вищих органів влади та управління України*. Ф. 66. оп. 5. спр. 444. арк. 68.
10. О реорганизации высших учебных заведений, техникумов и рабочих факультетов. *Собрание законов и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства СССР за 1930 г.* № 38 ст. 411. URL: <http://istmat.info/node/49953>.
11. Проект статуту єдиного педагогічного інституту та положення про адміністративно-педагогічний персонал. *Центральний державний архів вищої освіти*, Ф. 166. Оп. 10. Спр. 1461.
12. Венцева Н.О. Особливості реформування вищої педагогічної освіти України в 1930–1940 рр. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013. № 6(32). С. 21–30.
13. Хвиля А. Викоріняти, знищити націоналістичне коріння на мовному фронті. *Більшовик України*, 1933. № 7–8. С. 42–56.
14. Register of repressed words, 2005 – Реєстр репресованих слів / Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгводику. Документи і матеріали / Упор. Л. Масенко, В. Кубайчук, О. Демська-Кульчицька. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. С. 354–399.
15. Про систему готування педагогічних кадрів і мережу педзакладів на 1933–1934 н.р. *Бюлетень народного комісаріату освіти УРСР*, 1933. № 32. С. 4.
16. Башкір О. Становлення державного педагогічного інституту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016. №7(61). С. 37–46. URL: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?PC21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/pednauk_2016_7_6.pdf.
17. Окупанти пошкодили та зруйнували понад 2,8 тис. навчальних закладів із 24 лютого – МОН. *Інтерфакс-Україна*. Retrieved from <https://interfax.com.ua/news/general/877360.html>
18. Лиман І. Особливості розвитку вищої педагогічної освіти в УСРР (1920–1935 рр.). *Георг Лиман. Персональний сайт історика України*. URL: <https://www.ilyman.name/BerdjanskPedKursy/History/1.html>.
19. Каюк А.О. Наука і освіта України в повоєнний період (1944–1965 рр.). *Гуржійські історичні читання*, 2014. Вип. 7. С. 145–147.
20. Яшук І.П. Особливості виховання вчительських кадрів у 1960–80-х роках. *Наука і освіта*, 2013. №3. С. 204–208.
21. Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями: Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF/ed20061213#Text>
22. Масенко, Л. Суржик: між мовою і язиком. 2-ге вид., зі змінами і допов. Київ: Києво-Могилянська академія, 2019. 229 с.
23. Про освіту: Закон Української радянської соціалістичної республіки від 23 травня 1991 року № 1060-XII. *Верховна рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910604#Text>.
24. Професійний стандарт Галузевий стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010100 початкове навчання напряму підготовки 0101 педагогічна освіта кваліфікація 3310 вчитель початкової школи /Розробники: Бондар В.І., Шапошнікова І.М., Канищенко А.П., Страшко С.В., Тітова Т.І., Гейхман З.А. За ред. В.І. Бондаря. Київ: Вид-во НПУ ім. Драгоманова, 2005. 140 с.
25. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. *Верховна рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#top>.
26. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. *Верховна рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015-%D0%BF#Text>.
27. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. *Верховна рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>.
28. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січня 2020 року № 463-IX. *Верховна рада України. Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

References

1. Lodatko, Ye., Tatarinov, S. (2013). Activities of zemstvo institutions for the development of public education in Bakhmut district in the late XIX – early XX century. *Scientific treasury of education of Donetsk region*, 4: 6–12 [in Ukr].
2. Stepanets, I. (2014). Prerequisites for the formation of the system of higher pedagogical education in Ukraine. *Scientific notes of pedagogy department [Kharkiv]*, XXXVI: 152–160 [in Ukr].
3. Kalimullin A.M., Zhigalova M.P., Ibrasheva A.Kh., Kobylyanskaya L.I., Lodatko Ye.A., Nurlanov Ye.B. Post-Soviet Identity and Teacher Education: Past, Present, Future. *Education and Self Development*, 15(3), 145–163. Retrieved from <https://en.eandsjournal.org/journal-article/post-soviet-identity-and-teacher-education-past-present-future/>.
4. Dneprov, E.D., Egorova, S.F., Panachina, F.G., Tibeeva, B.K. (Eds.) (1991). *Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR. The end of XIX – early XX century*. Moscow: Pedagogy. 445 p. [in Rus].
5. Lazarovych, M.V. (2013). *History of Ukraine: textbook, 3rd edition, stereotyped*. Kyiv: Knowledge. 685 p. [in Ukr].
6. Development of education and science during the Ukrainian revolution of 1917–1921. *Ukrainian Institute of National Remembrance: official website*. Retrieved from <https://uinp.gov.ua/informaciyni-materialy/vchytelyam/metodychni->

- rekomendaciyi/rozvytok-osvity-i-nauky-pid-chas-ukrayinskoyi-revoluciyi-1917-1921-rokiv [in Ukr].
7. Journal of the meeting of the Provisional Government No. 107. June 14, 1917. Annex to section 11 of the resolution on changing the staff of teacher's institutes (Article 2, paragraph "b", magazine No. 107). "Schedule of positions in teacher's institutes of the Ministry of Public Education". Retrieved from <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/33860-zhurnal-zasedaniya-vremennogo-pravitelstva-107-14-iyunya-1917-goda-prilozhenie-k-otdelu-11-postanovleniya-ob-izmenenii-shtata-uchitelskih-institutov-st-2-p-b-zhurnala-107-raspisanie-dolzhnostey-v-uchitelskih-institutah-ministerstva-narodno> [in Rus].
 8. Tereshchenko, S. (2016). Features of the formation of pedagogical education in Ukraine (1917–1933). *Bulletin of Cherkasy University. Pedagogical Sciences Series*, 18, 130–136 [in Ukr].
 9. Operational plan of the Chief Professor of the People's Commissariat of the USSR for 1925/26 academic year. *Central State Archive of the Supreme Authorities and Administration of Ukraine, fund 66, descr. 5, case 444, sheet 68* [in Ukr].
 10. On the reorganization of higher educational institutions, technical schools and workers' departments (1930). *Collection of laws and orders of the Workers' and Peasants' Government of the USSR for 1930*, No. 38, of Art. 411. Retrieved from <http://istmat.info/node/49953> [in Rus].
 11. Draft charter of the unified pedagogical institute and regulations on administrative and pedagogical staff. *Central State Archive of Higher Education, fund 166, descr. 10, case 1461* [in Ukr].
 12. Ventseva, N. (2013). Peculiarities of reforming higher pedagogical education in Ukraine in 1930–1940. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 6(32), 21–30 [in Ukr].
 13. Hvilya A. (1933). Eradicate, destroy nationalist roots on the language front. *Bolshevik of Ukraine*, 7–8: 42–56 [in Ukr].
 14. Register of repressed words (2005). In *The Ukrainian language in the 20th century: the history of linguistic. Documents and materials*. Compiled by L. Masenko, V. Kubaychuk, O. Demska-Kulchytska. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House. (PP. 354–399) [in Ukr].
 15. About the system of pedagogical staff training and the network of pedagogical institutions for 1933–1934 academic year. *Bulletin of the People's Commissariat of Education of the USSR*, 32: 4 [in Ukr].
 16. Bashkir, O. (2016). Formation of the state pedagogical institute. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 7 (61), 37–46. 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/pednauk_2016_7_6.pdf [in Ukr].
 17. The occupiers have damaged and destroyed more than 2,800 educational institutions since February 24 – MES. *Interfax-Ukraine*. Retrieved from <https://interfax.com.ua/news/general/877360.html> [in Ukr].
 18. Lyman, I. Peculiarities of the development of higher pedagogical education in the USSR (1920–1935). *Igor Lyman. Personal site of the historian of Ukraine*. Retrieved from <https://www.i-lyman.name/BerdjanskPedKursy/History/1.html> [in Ukr].
 19. Kayuk, A.O. (2014). Science and education of Ukraine in the postwar period (1944–1965). *Gurzhiiev Historical Readings*, 7: 145–147 [in Ukr].
 20. Yashchuk, I. (2013). Peculiarities of teacher education in the 1960s and 1980s. *Science and Education*, 3: 204–208 [in Ukr].
 21. About the list of directions and specialties for which specialists are trained in higher educational institutions according to the relevant educational and qualification levels: Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of May 24, 1997 No. 507. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF/ed20061213#Text> [in Ukr].
 22. Masenko, L. (2019). *Surzhik: between the tongue and the tongue*. 2nd ed., with changes and additions. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy. 229 p. [in Ukr].
 23. On education: Law of the Ukrainian Soviet Socialist Republic of May 23, 1991 № 1060-XII. *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910604#Text> [in Ukr].
 24. Industry standard of higher education (2005): educational-professional bachelor's program in specialty 6.010100 primary education in the direction of training 0101 pedagogical education qualification 3310 primary school teacher. In V.I. Bondar, I.N. Shaposhnikova, A.P. Kanishchenko, S.V. Strashko, T.I. Titova, Z.L. Geichmann (Developers); V.I. Bondar (Ed.). Kyiv: Publishing House of the National Pedagogical Dragomanov University. 140 p. [in Ukr].
 25. On higher education: Law of Ukraine of July 1, 2014 № 1556-VII. *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#top> [in Ukr].
 26. On approval of the list of branches of knowledge and specialties in which higher education seekers are trained: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of April 29, 2015 № 266. *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/266-2015-%D0%BF#Text> [in Ukr].
 27. On education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-VIII. *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top> [in Ukr].
 28. On complete general secondary education: Law of Ukraine of January 16, 2020 № 463-IX. *Verkhovna Rada of Ukraine. Legislation of Ukraine*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukr].

LODATKO Yevgeny

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

BORISOV Vyacheslav

Doctor of Pedagogy, Professor, Acting Head of the Department of Design,
Luhansk Taras Shevchenko National University

PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE THROUGH THE PRISM OF CENTURIES

Summary. Introduction. Pedagogical education in Ukraine appeared more than 150 years ago in the period preceding Zemsky reform. The territorial heterogeneity of Ukraine at that time, the sociocultural preferences of certain provinces of Left-bank, Southern and Right-Bank Ukraine, the rising of capitalist relations intensified the development of primary education. The primary schools that were created required professionally trained teachers, which stimulated the development of pedagogical educational institutions. Socio-political upheavals and realities of the XX century made significant adjustments

to the training of teachers, directly linking it to a communist management vision of the development of national education.

Purpose is a review of the main decisions that determined the educational policy of Ukraine in terms of training teachers.

Methods historical and pedagogical analysis of documents and publications, the practice of implementing regulations regarding the training of teachers from the second half of the XIX century and to date.

Results. An analysis of the historical and pedagogical prerequisites that determine the development of teacher education has made it possible to determine approaches to the design of appropriate educational systems from the Zemstvo reform to the present.


The article first systematized lies in the fact that the key socio-political factors that determined the basis for the development of teacher education in Ukraine.


Conclusion concern problems in modern pedagogical education of Ukraine, caused by the lack of state standards for pedagogical specialties; the lack of promising

policies in the system of training teachers for secondary schools; staffing of the content components of educational programs of bachelor and master levels for the training of future teachers.

Keywords: *development of teacher education; types of higher education institutions; levels of teacher education; problems of teacher education.*


Одержано редакцією 17.01.2023
Прийнято до публікації 11.02.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-45-51>

 <https://orcid.org/0000-0002-8967-5500>

ВЕНЬ Сяоцзін

аспірантка кафедри фізики та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: Wen32Xiaojing@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-9893-2820>

КОРСУН Ігор

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та методики її навчання,
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
e-mail: korsun_igor@i.ua

УДК 37:001.4-042.2:005.336.2(477:100)(045)

КОМПЕТЕНЦІЯ ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Актуальність дослідження зумовлена наявністю протиріччя у перекладі термінів «компетенція» і «компетентність» на англійську мову. Неоднозначність перекладу термінів «компетенція» та «компетентність» на англійську мову створює труднощі при вивченні педагогічного закордонного досвіду.

Аналізуються підходи до визначення понять «компетенція» і «компетентність» в українській науковій літературі та «competence» і «competency» в закордонній науковій літературі.

Досліджено, що більшість українських науковців сходяться на думці, що компетенція є наперед заданою вимогою щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, а компетентність є сформованою якістю, інтегративним утворенням особистості, результатом її діяльності. Компетентність включає у себе знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, зокрема, способи мислення. Компетентність особистості визначає її рівень володіння компетенцією.

Визначено, що більшість закордонних дослідників поняття «competence» пов'язують із навичками та стандартами. Дане поняття дає відповідь на запитання «що можуть робити люди?» Поняття «competency» іноземні автори пов'язують із поведінкою особистості, за допомогою якої досягаються стандарти. Дане поняття дає відповідь на запитання «як можуть робити люди?»

Проведено порівняльний аналіз робіт українських науковців із трактування понять «компетенція» та «компетентність» і закордонних вчених із визначення понять «competence» та «competency».

Зроблено висновок про відповідність понять «компетенція» та «компетентність» в українській термінології відповідно поняттям «competence» та «competency» в іноземній термінології.

Ключові слова: *особистість; компетенція; компетентність; знання; уміння; навички; досвід діяльності; поведінка особистості.*

Постановка проблеми. У 2006 році Європейський Парламент та Рада Європейського Союзу прийняли Рекомендацію [1] для подолання різниці між рівнем освіти, необхідної для отримання нової роботи, та рівнем освіти, який досягнули робітники, що проживають в Європі. Згідно 13-го пункту Рекомендації, мають бути запроваджені загальноєвропейські еталонні рамки щодо основних компетенцій (competences) для надавачів освітніх послуг. Концепція «Нова українська школа» [2] є ключовою новацією Міністерства освіти і науки (МОН) України щодо реформування середньої освіти для виконання Рекомендації [1].

Впровадження цієї реформи передбачає, що у Новій українській школі замість запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей, затверджених МОН України із врахуванням Рекомендації [1]. Закон України [3] визначає основні компетентності: 1) вільне володіння державною мовою; 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними – мовами; 3) математична компетентність; 4) компетентності у гаузі природничих наук, техніки і технологій; 5) інноваційність; 6) інформаційно-комунікаційна компетентність; 7) навчання впродовж життя; 8) підприємливість та фінансова грамотність; 9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідея-

ми демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробутом та здоровим способом життя, усвідомленням рівних прав і можливостей; 10) культурна компетентність; 11) екологічна компетентність; 12) інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Таким чином, поняття «компетенція» є ключовим поняттям змісту Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європейського Союзу [1], а «компетентність» – Концепції «Нова українська школа» [2].

«Великий англо-український словник» на понад 112 000 слів та словосполучень термін «competence» перекладає як «1) спроможність, уміння, вправність; 2) компетентність» [4, с. 93].

Згідно «Українсько-англійського та англо-українського словника термінів вищої освіти», «компетентність» перекладається як «competence, competency» [5, с. 91–92]. У цьому ж словнику переклад терміну «компетенція» на англійську мову звучить тотожно як «competence, competency» [5, с. 92]. Проте автори «Українсько-англійського та англо-українського словника термінів вищої освіти» розмежовують поняття «компетенція» та «компетентність», пишучи, що «слід відрізнити поняття компетенції від компетентності як набутих реалізаційних здатностей особи» [5, с. 92].

Популярний онлайн Google Перекладач чітко не розмежовує поняття «компетенція» та «компетентність» при перекладі. Google Перекладач трактує «компетенція» на англійській мові як «competence», а «компетентність» – «competence, competency» [6].

На протиріччя у перекладі термінів «компетенція» та «компетентність» на англійську мову звернуто увагу у ряді праць українських дослідників (Н. Бібік [7]; Н. Нагорна [8]; В. Гуменюк [9]). Ю. Поскрипко та О. Данченко зазначають, що «різні варіанти перекладу термінів «competence», «competency», які перекладаються і як «компетенція», і як «компетентність» внаслідок їх суб'єктивного тлумачення» є серед основних причин невизначеності і розбіжностей у трактуванні понять «компетенція» і «компетентність» [10, с. 118].

Неоднозначність перекладу термінів «компетенція» та «компетентність» на англійську мову створює протиріччя у перекладі цих термінів вітчизняними авторами. Одні українські дослідники трактують «компетентність» як «competence», тоді як у працях інших дослідників зустрічаємо термін «competency» при перекладі терміну «компетентність» на англійську мову. Як наслідок, неоднозначність трактування термінів англійською мовою створює складнощі при вивченні зарубіжного досвіду із даної проблематики.

Мета статті. У нашій роботі ми проаналізуємо підходи до визначення понять «компетенція» і «компетентність» в українській науковій літературі та «competence» і «competency» в закордонній науковій літературі. Це дасть змогу усунути протиріччя у перекладі термінів «компетенція» і «компетентність» на англійську мову.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ми погоджуємося із міркуваннями Є. Лодатка про те, що «будь-якій галузі знань провідне місце посідає система предметно конкретизованих понять і відношень ... завдяки яким створюються логічні передумови розуміння здобувачами освіти змістових засад і процедурних сутностей об'єктів пізнання в межах обраного предметного простору [11, с. 116].

«Філософський енциклопедичний словник» подає два визначення терміну «поняття» [12, с. 503]:

1) Спосіб розуміння та абстрактного уявлення результатів пізнання певної предметної галузі через усвідомлення істотних характеристик її об'єктів;

2) форма мислення, що характеризується відображенням закономірних відношень та властивостей об'єктів у вигляді думки про їхні загальні та специфічні ознаки.

Будь-яке поняття має дві основні характеристики: зміст та обсяг. Сукупність суттєвих ознак становлять зміст поняття. Обсяг поняття становлять предмети, яким притаманні суттєві ознаки.

У зарубіжній науковій літературі поняття «competence» і «competency» не є синонімами.

Онлайн словник Cambridge Dictionary [13] трактує поняття «competence» як «здатність робити щось добре» («the ability to do something well»), а «competency» – як «важлива навичка, необхідна для виконання роботи» («an important skill that is needed to do a job»).

Згідно Macmillan Dictionnary [14], поняття «competence» визначається як «здатність робити щось задовільним або ефективним способом» («the ability to do something in a satisfactory or effective way»). Тоді як під поняттям «competency» автори цього ж словника розуміють «здатність робити щось, особливо виміряне за стандартом» («an ability to do something, especially measured against a standard»).

Онлайн словник Merriam Webster Dictionary [15] визначає «competence» як «якість або стан володіння достатніми знаннями, судженнями, навичками чи настигаю (щодо певного обов'язку чи в певному відношенні)» («the quality or state of having sufficient knowledge, judgment, skill, or strength (as for a particular duty or in a

particular respect)), тоді як «competency» є певна сфера компетентності («a specific area of competence»).

К. Роу (C. Rowe) вказував на необхідність розрізнення понять «competence» та «competency», пов'язуючи перше поняття із навичками та стандартами, друге – із поведінкою, за допомогою якої досягаються стандарти [16]. Автор зазначав, що термін «competence» пов'язаний із відповіддю на запитання «що можуть робити люди?», а термін «competency» дає відповідь на запитання «як можуть робити люди?»

У праці колективу авторів із Великобританії можна прослідкувати думку про те, що поняття «competence» пов'язане із «областю роботи» (an area of work), поняття «competency» – із «поведінкою (або поведінками), що підтримує сферу роботи» («the behaviour(s) supporting an area of work» [17, p. 316].

На відмінності понять «competence» та «competency» вказував також М. Армстронг (M. Armstrong). Дослідник зазначав [18], що «competence» описує те, що потрібно людям, щоб мати можливість добре виконувати роботу. Тоді як «competency» визначає параметри поведінки, що лежать в основі компетентної роботи. У пізнішій своїй праці [19] автор вводить поняття «technical competency» для того, щоб розрізнити поняття «competence» і «competency». Вчений визначає «technical competency» як «те, що люди повинні знати та вміти робити (знання та навички), щоб ефективно виконувати свої ролі» («what people have to know and be able to do (knowledge and skills) to carry out their roles effectively» [19, с. 161].

У роботі Р. Ювараджа (R. Yuvaraj) [20] сформульовано відмінності між поняттями «competence», «competency» як за змістом так і обсягом (таблиця 1).

Таблиця 1

Відмінності між поняттями «Competence» та «Competency»

Competence	Competency
Базується на результатах	Базується на поведінці людини
Описує особливості роботи	Описує риси особистості
Складається з різних знань та навичок, необхідних для виконання роботи	Складається переважно з основних характеристик особистості з високою продуктивністю в роботі
Не підлягає передачі, оскільки кожна навичка та знання є специфічними для виконання роботи	Передається від однієї особистості до іншої
Оцінюється за ефективністю роботи	Оцінюється з точки зору поведінки та ставлення
Орієнтовано на процес виконання	Орієнтовано на результат

Науковці Університету Гонконгу [21] виділяють поняття «generic competencies», яке включає різні типи загальних навичок (такі як спілкування, робота в команді, вирішення проблем, креативність і управління часом), позитивні цінності та ставлення (такі як увага, повага, вдячність і навчання впродовж життя).

У роботі М. Аріфіна (M. Arifin) [22] здійснено ґрунтовний аналіз змісту понять «competence», «competency», і «competencies». На основі проведеного аналізу академічних журналів автор приходить до висновку, що «competence» визначається як «здатність відповідати критеріям ефективності» («the ability to meet the performance criteria»), а «competency» – як «набір знань, навичок, навичок, ставлення та поведінки» («a set of knowledge, skills, abilities, attitude, and behaviours»). Під поняттям «competencies» дослідник пропонує розуміти «набір знань, навичок, навичок, ставлення та поведінки, які трансформуються в більше ніж один елемент компетентності» («a set of knowledge, skills, abilities, attitude, and

behaviours that are transformed into more than one or single competency elements» [22, с. 761].

У вітчизняній науковій літературі проведений детальний аналіз змісту понять «компетенція» та «компетентність» (С. Петренко [23]; С. Лейко [24]; О. Біда [25]). Дослідники акцентують увагу на розрізненість понять «компетенція» і «компетентність». Компетенція є наперед заданою вимогою щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, а компетентність є сформованою якістю, інтегративним утворенням особистості, результатом її діяльності. Компетентність особистості визначає її рівень володіння компетенцією.

У таблиці 2 подано підходи до визначення понять «компетенція» та «competence» відповідно в українській та закордонній науковій літературі. Підходи до визначення понять «компетентність» та «competency» відповідно в українській та закордонній науковій літературі подано у таблиці 3.

Таблиця 2

Підходи
до визначення понять «компетенція» та «competence»

Українська наукова література	Іноземна наукова література
Компетенція – «коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід» [26, с. 282].	«Competence» пов'язане із навичками та стандартами, дає відповідь на запитання «що можуть робити люди?» [16]
Компетенція – це здатність розв'язувати проблеми [27].	«Competence» описує те, що потрібно людям, щоб мати можливість добре виконувати роботу [18].
«Компетенція» – «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [28, с. 874].	«Competence» визначає «здатність відповідати критеріям ефективності» [22, с. 761].
Компетенція – наперед задана вимога щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері [29, с. 27].	«Competence» визначається як «поєднання знань, навичок і ставлень, що відповідають ситуації» [1, с. L 394/13].
Компетенція – еталон, суспільно визначені й формально описані характеристики (знання, вміння, якості тощо), які забезпечують якісне виконання людиною певного виду діяльності в різних ситуаціях [30]	«Competence» означає «стан високої кваліфікації для виконання діяльності, завдання або робочої функції» [31, с. 2].

Таблиця 3

Підходи
до визначення поняття «компетентність» та «competency»

Українська наукова література	Іноземна наукова література
Компетентність – «це інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмету і результату діяльності» [29, с. 28].	«Competency» пов'язане із поведінкою, за допомогою якої досягаються стандарти, дає відповідь на запитання «як можуть робити люди?» [16]
Компетентність – «особистісне утворення, що являє собою інтегративне поєднання теоретичних знань, практичних умінь і навичок, мотивації, особистісних цінностей, якостей та забезпечує спроможність людини виконувати певну діяльність» [30]	«Competency» пов'язане із «поведінкою (або поведінками), що підтримує сферу роботи» [17, с. 316]
Компетентність визначається як «певна сума знань у особи, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку» [32, с. 560]	«Competency» визначає параметри поведінки, що лежать в основі компетентної роботи [18]
Компетентність розглядається як «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» [33]	«Competency» орієнтується на поведінку людини, описує риси особистості, складається переважно з основних характеристик особистості з високою продуктивністю в роботі [20]
Компетентність – «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, здійснювати професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [34, с. 5]	«Competency» визначається як «набір знань, навичок, навичок, ставлення та поведінки» [22, с. 761]

Висновки і перспективи подальших досліджень. Поняття «компетенція» та «компетентність» набули широкого вжитку у сфері освіти України. Проте аналіз доктору українських авторів дав змогу зробити висновок про відсутність єдиного підходу до перекладу понять «компетенція» та «компетентність» на англійську мову. Неоднозначність перекладу створює складнощі при вивченні закордонного досвіду із даної проблематики.

Проведений аналіз праць закордонних дослідників дав змогу зробити висновок про відмінність понять «competence» та

«competency» як за змістом так і за обсягом. Поняття «competence» пов'язують із вимогами до діяльності людини («що можуть робити люди?»), а поняття «competency» пов'язують із рисами особистості та її поведінкою («як можуть робити люди?»). У працях українських дослідників прослідковується думка про те, що компетенція є наперед заданою вимогою щодо знань та досвіду діяльності у певній сфері, а компетентність є сформованою якістю, інтегративним утворенням особистості, результатом її діяльності.

Проведений порівняльний аналіз праць українських та закордонних науковців дав змогу зробити висновок про відповідність понять «компетенція» та «компетентність» в українській термінології відповідно поняттям «competence» та «competency» в іноземній термінології.

Перспективи подальших досліджень із даної проблематики можуть бути пов'язані із аналізом змісту інших понять вищої школи у закордонній літературі.

Список бібліографічних посилань

- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, P. L 394/10-L394/18. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Ключові новації в освіті: Новий закон України «Про освіту». Міністерство освіти і науки України: офіційний сайт. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf
- Великий англо-український словник: Понад 112 000 слів та словосполучень / Упоряд. М.Г. Зубков. Харків: Фоліо, 2006. 790 с.
- Korbutyak, V.I., Malinowska, M.F. (2015). Ukrainian-English and English-Ukrainian dictionary of higher education terms. Rivne: National University of Water Management and Nature Utilization. 145 p. URL: <https://translate.google.com/?hl=uk>
- Бібік Н.В. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.»*, 2004. С. 45–50.
- Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*, 2007. №1–2. С. 266–268.
- Гуменюк В.О. Компетентнісний підхід у створенні та реалізації освітніх програм у галузі знань «Право». *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Право»*, 2016. Вип. 21. С. 205–208.
- Поскришко Ю.А., Данченко О.Б. Компетенція і компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2019. №3 (55). С. 117–127. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2019-55-117-127>.
- Лодатко Є. 2022. Компетентнісні крайнощі у трактуванні навчальних досягнень учнів початкової школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки"*, 2022. № 2. С. 115–126. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-115-126>
- Філософський енциклопедичний словник / голов. ред. В.І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
- Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence_
- Macmillan Dictionary. URL: www.macmillan-dictionary.com/dictionary/british/competence_
- Merriam Webster Dictionary. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/competency_
- Rowe C. Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*, 1995. Vol. 27. No. 11. P. 12–17. <https://doi.org/10.1108/00197859510100257>
- Moore D.R., Cheng M., & Dainty A.R.J. Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. *Work Study*, 2002. Vol 51. Issue. 6. P. 314–319. <https://doi.org/10.1108/00438020210441876>.
- Armstrong M. A Handbook of Personnel Management Practice. 5th ed. London: Kogan Page, 1998.
- Armstrong M. A handbook of human resource management practice. 10th ed. London: Kogan Page, 2006.
- Yuvaraj R. Competency Mapping: A Drive For Indian Industries. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 2011. Vol. 2. Issue 8. URL: <https://www.ijser.org/onlineResearchPaperViewer.aspx?Competency-Mapping.pdf>.
- Chan C.K.Y., Fong E.T.Y., Luk L.Y.Y., & Ho R. A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 2017. Vol. 57. P. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
- Arifin M.A. Competence, Competency, and Competencies: A Misunderstanding in Theory and Practice for Future Reference. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2021. Vol. 11(9). P. 755–764. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i9/11064>
- Петренко С.І. Аналіз понять «компетенція» та «компетентність». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2013. № 2 (28). С. 288–295.
- Лейко С.В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес теорія і практика: зб. наук. праць*, 2013. Вип. 4. С. 128–136.
- Біда О.А. Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2017. № 15. С. 3–6.
- Словник іншомовних слів / уклад.: С.М. Морозов, Л.М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 680 с.
- Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*, 2003. № 2. С. 8–9.
- Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах). том 1, А–К / Укл.: В.В. Яременко, О.М. Сліпущко. Київ, Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.
- Головань М.С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 2008. № 3. С. 23–30.
- Ткачов А.С. Теоретичний аналіз понять «компетентність» та «компетенція». *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*, 2016. Вип. 55. С. 37–42.
- Spencer J. Michael – de la Teja, Ileana. Competencies for Online Teaching. *ERIC Digest*, 2001. Vol. 12. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
- Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
- Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL: <https://drive.google.com/file/d/1wCmjmzqZhB8PwEiQsNcQhZ9ZCfrdiJpvh/view>.

References

- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, P. L 394/10-L394/18. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- New Ukrainian school. *Ministry of Education and Science of Ukraine*: official website. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukr].
- Key innovations in education: New Law of Ukraine "On Education". *Ministry of Education and Science of Ukraine*: official website. Retrieved from https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf [in Ukr].

4. Great English-Ukrainian dictionary (2006). Over 112,000 words and phrases. In M.G. Zubkov (Ed.) Kharkiv: Folio. 790 p. [in Ukr].
5. Korbutiak V.I., Malynovska M.F. 2015. Ukrainsko-anhliiskyi ta anhlo-ukrainskii slovnyk terminiv vyshchoi osvity. Rivne: NUVHP, 145 p. [in Ukr].
6. Google Translator. Retrieved from <https://translate.google.com/?hl=uk>.
7. Bibyk, N.V. (2004). Competency approach: reflective analysis. In Ovcharuk O.V. (Ed.). *Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives*. Library of educational policy. Kyiv: "K.I.S.". PP. 45–50. [in Ukr].
8. Nahorna, N.V. (2007). Formation of students' concepts of competence and competence. *Upbringing and culture*, 1–2: 266–268. [in Ukr].
9. Humeniuk, V.O. (2016). A competent approach in the creation and implementation of educational programs in the field of knowledge "Law". *Bulletin of Kharkiv National University named after V.N. Karazin. Series "Law"*, 21: 205–208 [in Ukr].
10. Poskrypko, Yu.A., Danchenko, O.B. (2019). Competence and competency: consensus. *Scientific notes of the "KROC" University*, 3(55): 117–127. <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2019-55-117-127> [in Ukr].
11. Lodatko, Ye. (2022). Competency extremes in the interpretation of educational achievements of primary school students. *Bulletin of the Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University. Series Pedagogical Sciences*, 2: 115–126. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-115-126> [in Ukr].
12. Philosophical encyclopedic dictionary (2002). In V.I. Shinkaruk (Ed.). Kyiv: Abris. 742 p. [in Ukr].
13. Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence>
14. Macmillan Dictionary. www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competence
15. Merriam Webster Dictionary. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competency>
16. Rowe, C. (1995). Clarifying the use of competence and competency models in recruitment, assessment and staff development. *Industrial and Commercial Training*, 27(11): 12–17. <https://doi.org/10.1108/00197859510100257>
17. Moore, D.R., Cheng, M., & Dainty, A.R.J. (2002). Competence, competency and competencies: performance assessment in organisations. *Work Study*, 51(6): 314–319. <https://doi.org/10.1108/00438020210441876>
18. Armstrong, M. (1998). *A Handbook of Personnel Management Practice*. 5th ed. London: Kogan Page.
19. Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practice*. 10th ed. London: Kogan Page.
20. Yuvaraj, R. (2011). Competency Mapping: A Drive For Indian Industries. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 2(8). Retrieved from <https://www.ijser.org/onlineResearchPaperViewer.aspx?Competency-Mapping.pdf>.
21. Chan, C.K.Y., Fong, E.T.Y., Luk, L.Y.Y., & Ho, R. (2017). A review of literature on challenges in the development and implementation of generic competencies in higher education curriculum. *International Journal of Educational Development*, 57: 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.08.010>
22. Arifin, M.A. (2021). Competence, Competency, and Competencies: A Misunderstanding in Theory and Practice for Future Reference. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(9): 755–764. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v11-i9/11064>.
23. Petrenko, S.I. (2013). Analysis of the concepts of "competence" and "competence". *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 2(28): 288–295 [in Ukr].
24. Leyko, S.V. (2013). Concepts of "competence" and "competence": theoretical analysis. Pedagogical process theory and practice: collection of scientific works. 4: 128–136 [in Ukr].
25. Bida, O.A. (2017). The content of the concept of "research competence" in domestic and foreign literature. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series Pedagogical Sciences*, 15: 3–6 [in Ukr].
26. Dictionary of foreign words (2000). In S.M. Morozov, L.M. Skarputa (comp.). Kyiv: Scientific opinion. 680 p. [in Ukr].
27. Bondar, S. (2003). Personal competence is an integrated component of students' educational achievements. *Biology and chemistry at school*, 2: 8–9. [in Ukr].
28. Yaremenko, V.V., Slipushko, O.M. (Eds.) (2006). New explanatory dictionary of the Ukrainian language (in three volumes). Vol. 1, A–K. Kyiv, Publishing house "AKONIT". 926 p. [in Ukr].
29. Golovan, M.S. (2008). Competence and competence: theory experience, theory of experience. *Higher Education of Ukraine*, 3: 23–30 [in Ukr].
30. Tkachev, A.S. (2016). Theoretical analysis of the concepts "competence" and "competence". *Collection of Scientific Works "Pedagogy and Psychology"*, 55: 37–42 [in Ukr].
31. Spector J. Michael – de la Teja, Ileana (2001). Competencies for Online Teaching. *ERIC Digest*, 12. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED456841.pdf>
32. Busel, V.T. (comp. & ed.) (2005). Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with supplements and additions) (2005). Kyiv; Irpin: Perun. 1728 p. [in Ukr].
33. National Qualifications Framework. Appendix to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1341 (as amended by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 25, 2020 No. 519). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukr].
34. Methodological recommendations for the development of higher education standards. Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1wCmjmqZhB8PwEiQsNcQhZ9ZCfrdiJpvh/view> [in Ukr].

WEN Xiaojing

Ph.D. student, Department of Physics and Methods of its Teaching,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ukraine

KORSUN Igor

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Physics and Methods of its Teaching,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University

COMPETENCE AND COMPETENCY: FOREIGN EXPERIENCE

Summary. Introduction. The analysis of the scientific work of Ukrainian scientists made it possible to conclude that there is no single interpretation of the concepts "kompetentsiia" (translit from Ukr) and "kompetentnist" (translit from Ukr) when translating from Ukrainian to English. It creates difficulties when studying foreign pedagogical experience.

The purpose of our work is to investigate approaches to the definition of the concepts "competence" and "competency" in foreign scientific literature and to compare them with the relevant works of Ukrainian authors.

The methods of analysis, synthesis and comparison are used in article. A comparative analysis of the works of Ukrainian and foreign scientists on the interpretation of the concepts "kompetentsiia" (translit from Ukr), "kompetentnist" (translit from Ukr) and "competence", "competency" was carried out.

Results. Most foreign researchers associate the concept "competence" with requirements for human activity ("what can people do?"), and the concept "competency" is associated with personality traits and its behavior ("how


can people do?") In the works of Ukrainian researchers, the opinion is traced that "kompetentsiia" (translit from Ukr) is a predetermined requirement for knowledge and experience in a certain field, and "kompetentnist" (translit from Ukr) is a formed quality, an integrative formation of an individual, the result of his or her activity.


Originality. It was concluded that the concepts "kompetentsiia" (translit from Ukr), "kompetentnist" (translit from Ukr) in Ukrainian terminology correspond respectively to the concepts "competence" and "competency" in foreign terminology.

Conclusion. The analysis of the works of foreign researchers made it possible to draw a conclusion about the difference between the concepts "competence" and "competency" both in terms of content and scope. The conducted research will be useful when translating concepts "competence" and "competency" into other languages.

Keywords: personality; competence; competency; knowledge; abilities; skills; activity experience; personality behavior.

Одержано редакцією 11.03.2023
Прийнято до публікації 24.03.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-51-56>

 <https://orcid.org/0000-0003-3957-0257>

БАБЕНКО Катерина Павлівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри теорії та практики перекладу,
Класичний приватний університет
e-mail: babenkoekaterina47@gmail.com

УДК 378.016:811.111'342 (477:5)(045)

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ АЗІЙСЬКИХ КРАЇН У НАВЧАННІ АУДІЮВАННЮ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНСЬКОМУ ЗВО

У статті розглянуто досвід навчання аудіюванню в азійських закладах вищої освіти. Вчені вважають ефективною метакогнітивну технологію навчання англійській мові. Спеціальні предмети викладаються англійською мовою. Навчальні програми з англійської мови складаються з перспективою вільного спілкування та контактування в професійній сфері. У закладах вищої освіти вводиться практичний курс аудіювання. Студенти слухають звукові тексти різних жанрів та тематики, вільно обирають автентичні матеріали для прослуховування. Звукові матеріали супроводжуються текстами, відео, субтитрами. Також застосовуються аудіокнижки. Для контролю прослуханого студенти ведуть щоденники прослуховування, пишуть тести, диктанти, резюме. В практиці аудіювання пропонуються різні мобільні додатки, Інтернет-ресурси. Досвід азійських колег вжито в практичному викладанні англійської мови у вітчизняному закладі вищої освіти. З урахуванням мовної компетентності українських студентів визначено фактори, які позитивно впливають на процес слухання, використано дійові мобільні додатки та сайти Інтернету.

Ключові слова: аудіотекст; аудіювання; екстенсивне слухання; засоби навчання; інтенсивне слухання; контроль; мобільний додаток; наочність; позитивний фактор.

Постановка проблеми. В процесі викладання англійської мови у вищому навчальному закладі формуванню навичок аудіювання приділяється менше уваги, ніж іншим навичкам іншомовної компетенції. Відсутність практики слухання уповільнює засвоєння іноземної мови. **Актуальність** вказаної проблеми: прослуховування аудіоматеріалів викликає у студентів бажання зрозуміти почуте, частіше слухати інформацію. Систематичне слухання допомагає

поліпшити сприйняття англійського мовлення.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Викладачі азійських країн приділяють увагу формуванню у студентів навичок аудіювання [1, с. 142; 2, с. 27; 3, с. 315; 4, с. 1]. Викладачі відзначають, що відсутність аудіокомпонентів у діючих підручниках із англійської мови негативно впливає на якість навчання [2, с. 27]. Ще одна причина формування навичок аудіювання – викладання спеціальних предметів у азійських вузах на англійській мові. Навчальні програми зарубіжних вишів скеровані на володіння студентами англійською мовою для її подальшого використання у професійному спілкуванні. Відсутність культури слухання заважає студентам сприймати англійську мову. Як наслідок, вони не засвоюють інформацію, призначену для формування та вдосконалення професійних якостей [3, с. 319; 5, с. 125].

Можна виокремити чотири тенденції формування навичок аудіювання в азійських країнах.

Перша. Прослуховування різних матеріалів під керівництвом викладача. Педагог рекомендує різні теми, неоднакові мобільні застосунки. Студентам надається право вибору тематики [1, с. 145; 2, с. 30; 4, с. 160; 8, с. 172]. У закладах освіти діють програми прослуховування, складені викладачами з урахуванням рівня мовної компетентності та навчальних потреб студентів [1, с. 145; 2, с. 29; 3, с. 319; 6, с. 260; 7, с. 4].

Студенти в щоденнику або журналі прослуховування записують назви ресурсів, кількість прослуханих матеріалів [7, с. 4; 8,

с. 166; 9, с. 160]. Вони також письмово викладають сутність прослуханого тексту. Тобто паралельно вдосконалюються навички письма англійською мовою. Оскільки студенти зазвичай слухають оригінальні матеріали, у них виникає необхідність звертатися до обраного запису кілька разів. Також вони шукають у словниках переклад незнайомих слів. Отже, студенти розширюють лексичний запас. Нові слова використовуються у письмових звітах про самостійну роботу [3, с. 322; 7, с. 9]. Викладачі заохочують студентів до творчих звітів: одноосібне та колективне складання підкастів, ведення блогів, підготовка презентацій за прослуханими матеріалами [2, с. 40; 7, с. 3; 8, с. 166; 9, с. 160].

Друга. Студенти вільно відбирають автентичні матеріали для слухання [1, с. 147; 3, с. 322; 8, с. 169]. Вони цілком самостійно обирають час та місце для прослуховування. Звертання до автентичних матеріалів створює мовне середовище. Студенти поступово навчаються сприймати англійську мову на слух [1, с. 147]. Викладачі радять студентам дивитись програми телебачення, виступи, шоу, відеокліпи, слухати радіо провідних каналів англійськомовних країн [1, с. 147; 3, с. 322; 6, с. 260; 9, с. 161]. Всі прослухані матеріали фіксуються у спеціальних зошитах або щоденниках прослуховування. Педагоги контролюють процес самостійного прослуховування кожного тижня, коректують письмові помилки студентів [10, с. 104]. Найчастіше проводяться такі види контролю: написання відповідей на питання, виконання тестового завдання з паралельним користуванням власними записами, оцінка новин; написання замітки, резюме або рецензії; заповнення пропусків у тексті, вікторина, переказ сюжету фільму, диктант, проміжний тестовий контроль, іспит [1, с. 142; 2, с. 32; 3, с. 319; 5, с. 126; 6, с. 267; 9, с. 166]. Під час контролю студенти працюють одноосібно, парами, малими групами. Схвалюється обмін думками англійською мовою щодо засвоєних матеріалів. З метою контролю студенти також готують питання для одногрупників. Враховується повнота та якість питань і відповідей [9, с. 166].

Третя. На думку викладачів, для студентів неспеціальних факультетів поряд із курсом загальної іноземної мови має бути уведений практичний курс аудіювання [2, с. 28; 3, с. 316]. Студенти не тільки прослуховують пропоновані матеріали, але й навчаються колективно їх обговорювати. Паралельно з аудіоматеріалами застосовуються відеоматеріали [1, с. 144; 7, с. 6].

Четверта. Викладачі азійських вишів дотримуються думки, що для ефективного

формування навичок аудіювання слід використовувати метакогнітивну технологію [5, с. 125; 8, с. 164; 10, с. 99]. Головною метою педагога вважають навчання студентів протягом слухання. Студенти самостійно слухають матеріали поза аудиторію. Вони привчаються планувати власний темп слухання, контролювати процес слухання та аналізувати його. Самостійне знаходження ключових слів, використання фонових знань допомагає зрозуміти загальний зміст тексту, розвиває мовну здогадку [5, с. 125; 10, с. 104].

Популярним традиційним і водночас ефективним засобом для розвитку навичок аудіювання педагоги вважають використання аудіокниг [1, с. 152]. На думку викладачів, студенти обов'язково мають виконувати всі вправи, які наявні в аудіокнижці. Вчені також рекомендують застосовувати візуальний супровід книги або перегляд сюжету книги із субтитрами [1, с. 157; 5, с. 123; 9, с. 164]. Викладачі радять включати в програму з іноземної мови читання аудіокниг [1, с. 157; 2, с. 48].

Вчені звертаються до сайтів, на яких наявні книги для різних рівнів сформованості мовних навичок [2, с. 48; 9, с. 162]. На думку викладачів, сприймання та розуміння змісту книги значно полегшується при паралельному слуханні та читанні [1, с. 151; 9, с. 164]. Педагоги рекомендують слухати текст кілька разів до повного розуміння, прогнозувати подальші події протягом читання і прослуховування. Студенти обов'язково ведуть записи щодо прочитаного та прослуханого, пишуть короткі резюме англійською мовою або диктанти за змістом книг. Таким чином, паралельно вдосконалюються навички письма англійською мовою [2, с. 42].

Викладачі зауважують, що серед студентів популярним видом навчальної діяльності є перегляд відео з подальшим обговоренням сюжетів [4, с. 8; 7, с. 2; 8, с. 174]. Відеоролики мотивують глядачів уважніше слухати репліки героїв. Студенти намагаються їх запам'ятовувати і відтворювати в розмові.

Зарубіжні вчені азійських країн виокремлюють два типи прослуховування. При *інтенсивному* прослуховуванні студенти намагаються зрозуміти кожне речення і кожне слово аудіотексту. Мета інтенсивного прослуховування – створення звички слухати, формування базових навичок аудіювання [1, с. 143]. Вчені аналізують підручники, рекомендовані для вивчення англійської мови. Педагоги зауважують, що пропоновані вправи спрямовані здебільшого на інтенсивне слухання. Тобто такі завдання не спроможні навчити ефективно

сприймати іноземну мову [9, с. 158]. Але вправи на інтенсивне слухання допомагають студентам зосередитися на певних фразах. Студенти навчаються автоматично розпізнавати мовні кліше, необхідні для ведення елементарної розмови англійською мовою [7, с. 2; 8, с. 166]. *Екстенсивне* слухання – формування загальної здатності слухати, сприймати і розуміти іноземну мову [1, с. 143]. Екстенсивне прослуховування – це відносно нова практика у навчанні студентів іноземній мові. Сутність екстенсивного прослуховування полягає в розширеному читанні та слуханні матеріалів різної тематики та різної складності. Головне – студент повинен сприймати матеріал без утруднень, тобто обирати посилий для себе рівень [2, с. 30].

Невирішеною частиною виділеної проблеми є відсутність зв'язку аудіоматеріалів із темами, пропонованими програмою з іноземної мови для загального спілкування. Подібна проблема існує у вітчизняних закладах вищої освіти. Студенти з початковим рівнем іншомовної компетенції губляться у виборі матеріалів. Вони не можуть висловити власну думку щодо отриманої інформації, намагаються перекладати, а не висловлюватися. Крім того, різноманітність матеріалів різного рівня утруднює процес слухання. Студенти, які не звикли до прослуховування, скаржаться на складність сприйняття пропонованої інформації. **Мета статті** – визначити ефективні засоби використання аудіоматеріалів при вивченні англійської мови. **Цілі статті:** визначити фактори, які позитивно впливають на процес слухання; виявити мобільні додатки, дійові для навчання іноземній мові; перевірити на практиці результативність використання пропонованих ресурсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багаторазове прослуховування іноземної мови дозволяє звикнути до темпу мовлення, різних акцентів вимови. Але процес слухання не повинен бути обтяжливим. Тобто одним із чинників плідного слухання є *легкість* сприймання інформації. Якщо у студента не виникає труднощів при слуханні, йому цікаво дізнатися про зміст почутого. Таким чином, наступний фактор – це *зацікавленість* у почутому. Оскільки зміст прослуханої інформації потрібно викласти письмово та усно, необхідна *уважність*. Студентам також дається настанова на *самостійне* відтворення почутого повідомлення. Завдання викладача – зняти напруження в процесі слухання, відібрати інформацію, яка найкраще співвідноситься з рівнем іншомовної компетенції студента. Зміст пропонованого інформу-

вання повинен бути *мотивацією* до продуктивного прослуховування. У залежності від рівня сформованості навичок аудіювання студенти можуть обирати ту інформацію, яку їм легше слухати. *Вільність вибору* – ще один дійовий чинник, який позитивно впливає на процес слухання. Процес аудіювання є досить важкою навчальною діяльністю для студентів, тому на навчальних заняттях краще звертатися до коротких аудіозаписів, поступово збільшуючи період слухання. Аудіотексти за можливості супроводжуються різними видами наочності: ілюстраціями, субтитрами, відео. Отже, ще одним фактором, який покращує процес слухання, є *комплексність* використання засобів навчання.

На сьогодні існує багато мобільних додатків, спрямованих на вивчення англійської мови. Звертаємо увагу на ті аудіо та відеоматеріали, які можна використати при вивченні програмових тем. Спочатку студенти вивчають лексику з тем «Сім'я», «Професія», «Кіно», «Хобі», «Покупки» тощо за основним підручником [11]. Потім звертаються до відповідної теми сайту <https://www.englishdom.com/ua/englishdom-words-app> [12, рис. 1].



Рис. 1

Студентів приваблює повторюваність слів у різних джерелах. Знайомі лексеми легше проговорювати, вживати у реченнях. Нові слова записуються в зошиті, з ними складаються речення або діалоги. Творчі студенти пишуть невеликі оповідання з використанням пропонованої лексики. На практичному занятті здійснюється контроль домашньої роботи. Він може бути у вигляді запитань і відповідей, звітування, обміну вивченими фразами, читання, розповіді.

Сайт дає можливість самостійно перевірити власні знання. Оскільки темп засвоєння інформації різний, завдання пропонується виконувати вдома. Вправи побудовані за принципом тренажера, тому студенти мають повторювати тренування до повного вивчення вимови, написання та

вживання слів без помилок. Позитивним фактором є можливість обирати один із трьох рівнів для вивчення лексем. У матеріалах також подані розмовні слова, характерні для невимушеного спілкування.

Студентів зацікавлює звертання до відео на ту ж саму або суміжну тему [13, рис. 2]. Такі матеріали цікавіше дивитися колективно. Перед переглядом відео можна прочитати та прослухати слова, характерні для обраної теми. Переклад слів полегшує сприйняття. Перегляд здійснюється з субтитрами або без них, за бажанням студентів. Якщо рівень мовної компетентності початковий, рекомендовано дивитися матеріал із субтитрами. Після перегляду відео надаються питання для самоконтролю.

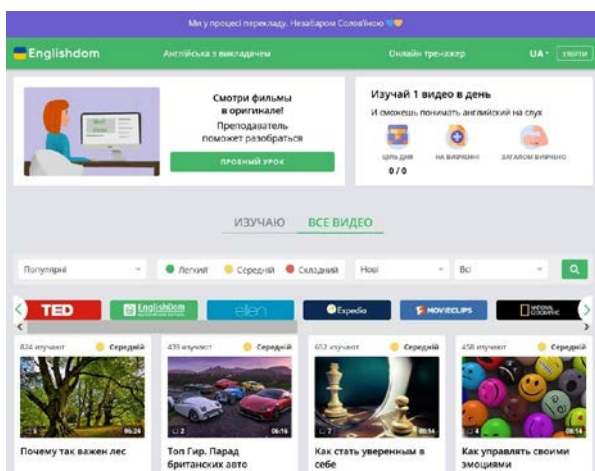


Рис. 2

Далі пропонується прокоментувати відео. Спираючись на вивчені слова, студенти обмінюються репліками щодо почутого і побаченого. Зауважимо, що для перегляду також можна вибирати один із трьох рівнів.

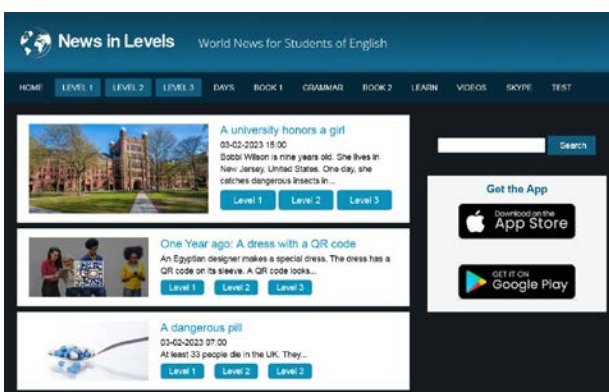


Рис. 3

Матеріали сайту newsinlevels.com [14, рис. 3] не завжди можна пов'язати з програмою. Використовуємо ресурс для задоволення, для пошуку цікавої щоденної інформації. Будь-яку новину на сайті можна знайти за датою, за давністю подій, за власним уподобанням. Зазвичай студенти відшукують найновішу інформацію. Кожне

нове повідомлення представлено трьома рівнями аудіо в супроводженні відповідного тексту. Студенти обирають доступний для себе рівень, слухають і паралельно читають текст. Звертаємо увагу студентів на слова, подані в кінці замітки. На сайті можна прочитати переклад тексту будь-якого рівня. За бажанням студенти дивляться відео з субтитрами на обрану тему.

Зразки текстів для слухання і читання [14]:

A dangerous pill – level 1

At least 33 people die in the UK. They use a slimming pill. A slimming pill helps people lose weight. This slimming pill is called DNP. It is very dangerous. Toxic things are in the pill. It can kill a person. People should never use DNP. Last week, British authorities say that DNP is a poison. Sadly, people can still buy it on the Internet. In October, people can only buy it with a special document from a pharmacist. People die and their families want to help. They say that authorities must ban the pill quickly. More people can die.

Difficult words: poison (a dangerous substance which can make you sick or kill you), pharmacist (a person who prepares and sells drugs and medicines), ban (to make something impossible officially).

A dangerous pill – level 2

At least 33 people died in the UK after they consumed a pill to lose weight called DNP. Experts warn that DNP is a dangerous chemical, and people should never eat it. Now, officials added the chemical to the list of poisons, and from October, people will only be able to buy the drug with a license from a pharmacist. Currently, people can still buy DNP online, but experts tell them not to do it. DNP isn't a medication or a nutritional supplement. Even a very small amount of the chemical can cause death. People died after taking DNP; their families won a long battle with authorities to change the chemical's classification. Still the families say that we must ban DNP quickly so that nobody else dies.

Difficult words: poison (a substance which can make someone sick or even kill him), nutritional supplement (a product which people eat, and it contains vitamins or minerals), classification (an official name or type for a thing).

A dangerous pill – level 3

A slimming pill killed at least 33 people in the UK; it was recently added to the country's list of regulated poisons. DNP, or 2,4-Dinitrophenol, is classified as an explosive and banned for human consumption; however, people marketed it on the Internet as a weight-loss aid. Experts warn that DNP isn't a medication, a recreational drug, or a nutri-

tional supplement. It's a toxic chemical that's extremely dangerous at all doses, and it often leads to death. Under the Poisons Act 1973, the *toxin* will be regulated after October 1, 2023, so anyone who wishes to buy it will require a license from a registered pharmacist. The change follows a long campaign by the families of those who died. They hope that new restrictions ban DNP completely.

Difficult words: *recreational drug* (a chemical substance that people take for enjoyment rather than for medical reasons), *toxin* (a poisonous substance).

Після слухання та/або перегляду, в залежності від тематики, відбувається контроль аудіювання. Викладач задає питання щодо змісту повідомлення. Студенти також складають свої питання, обмінюються думками стосовно отриманої інформації. Відповіді мають бути повними, з використанням виділених слів. Через те що для прослуховування обираються різні рівні, формулюються різні питання, поживаються інтерес до інформації. Перегляд відео мотивує студентів до обговорення. Доцільне використання фонових знань. За бажанням студенти доповнюють зміст повідомлення. На сайті також є можливість залишати коментарі он-лайн англійською мовою та спілкуватися з іншими користувачами.

Улюбленим сайтом для студентів є <https://www.youtube.com>. Його можна використати для слухання та перегляду навчальних записів англійською мовою. Наприклад, ресурс https://www.youtube.com/results?search_query=look+ahead+1 [15]. Серію аудіо та відео Look Ahead можна пов'язати з програмовими темами. У відеозаписах представлені реальні ситуації британського життя, надаються короткі граматичні коментарі.

Отримані наукові результати. Застосування звукових матеріалів на заняттях із англійської мови допомагає плідному формуванню навичок аудіювання. Студенти навчаються слухати тексти різних жанрів та тематики. Регулярне прослуховування спрощує сприймання іноземного мовлення у викладі різних носіїв мови.

Висновки і перспективи подальших досліджень. При вивченні англійської мови означено та апробовано результативні засоби використання аудіоматеріалів: звукові тексти, звукові тексти з паралельним читанням, перегляд відео різних рівнів, вивчення лексичних одиниць у звуковому додатку. Встановлено фактори, які сприяють позитивному сприйманню прослуховування іншомовної інформації: легкість сприйняття, зацікавленість у почутому,

уважність, самостійність, вмотивованість, вільність вибору, комплексність.

Подальших розвідок потребує імовірність постійного слухання студентами звукових матеріалів з текстовими та відеододатками. Самостійне прослуховування вимагає чіткого контролю обраної студентами інформації. Пропонування коментувати повідомлення англійською мовою он-лайн мотивує студентів звертати увагу на побудову англійського речення, в перспективі – спілкуватися з іншими користувачами обраного Інтернет-ресурсу.

Список бібліографічних посилань

- Ahmadpour S., Asadollahfam H. A Study of the Effect of Extensive and Intensive Listening on the Tense Use among EFL Learners in Iran. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 2018. V. 6. Issue 2. Summer and Autumn. P. 141–161.
- Karlin O., Karlin S. Comparing the Effectiveness of L2 Extensive and Intensive Listening Approaches. *EFLIJ*, 2021. V. 25. Issue 4. July. P. 26–54.
- Su Y.R., Fatmawati F., Guna S., Jemadi F., Mat Y.N., De'e R. Situating the East Indonesia's EFL learners' attitudes toward the extensive listening practices. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, 2021. Vol. 6, No. 2. August. P. 314–325. URL: <http://dx.doi.org/10.30659/e.6.2.314-325> (дата звернення: 06.09.2022).
- Saipullah H.M., Syahri I., Susanti R. Students' perceptions on the accents of non-native English speakers in interactive listening and extensive speaking class. *English Community Journal*, 2021. Vol. 5(1). P. 1–10. URL: <http://jurnal.um-palembang.ac.id/englishcommunity/index> (дата звернення: 13.12.2022).
- Mulyadi D. EFL Learners' Listening Strategy Awareness viewed from Their Learning Styles in the Extensive Listening Class. *E-Structural*, 2018. Vol. 1. No. 2. P. 123–141. URL: <http://publikasi.dinus.ac.id/index.php/estructural> (дата звернення: 06.12.2022).
- Pamujia K.D., Waringb R. Kurniawanc E. EFL teachers' experiences in developing L2 proficiency through extensive listening. *TEFLIN Journal*, 2019. V. 30. No. 2. July. P. 257–273. URL: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/73927374/321-libre.pdf> (дата звернення: 04.07.2022).
- Le Th. V., Sa Ph. K. The effects of extensive listening on Vietnamese students' listening skills. *Indonesian TESOL Journal*, 2020. Vol. 2. No. 1. P. 1–14. URL: <https://ejournal.iainpalopo.ac.id/index.php.ITJ/index> (дата звернення: 06.09.2022).
- Gökmen M. F. The Role of Extensive Listening in Raising Students' Metacognitive Awareness of Listening Skill. *ELT Research Journal*, 2021. Vol. 10 (2). P. 162–189. URL: <https://dergipark.org.tr/eltrj/> (дата звернення: 13.12.2022).
- Ivone F. M., Renandya W. A. Bringing Extensive Listening Into the Second Language Classroom. *TESOL International Association*, 2022. P. 157–170. URL: <https://www.tesol.org/bookstore> (дата звернення: 03.12.2022).
- Nursyarah V., Drahati N. A. Exploring EFL Student-Teachers' Metacognitive Awareness in Extensive Listening. *International Journal of Language Teaching and Education*, 2019. V. 3, Issue 2. December. P. 98–107. URL: <https://doi.org/10.22437/ijolte.v3i2.7961> (дата звернення: 06.12.2022).
- Англійська мова для повсякденного спілкування: підручник. Вид. 2-ге, переробл. і допов. / за ред. В.К. Шпака. Київ: Вища школа, 2001. 302 с.

12. Вчи англійські слова у додатку ED Words. *Englishdom*: веб-сайт. URL: <https://www.englishdom.com/ua/englishdom-words-app/> (дата звернення: 03.02.2023).
 13. The Importance of Forests. *Englishdom*: веб-сайт. URL: <https://www.englishdom.com/skills/video-practicum/exercise/pochemu-tak-vazhen-les/need-to-know/> (дата звернення: 03.02.2023).
 14. World News for Students of English. *News in Levels*: веб-сайт. URL: <https://www.newsinlevels.com/> (дата звернення: 17.12.2022).
 15. *Youtube*^{UA}: веб-сайт. URL: https://www.youtube.com/results?search_query=look+ahead+1 (дата звернення: 17.12.2022).
- References**
1. Ahmadpour, S., Asadollahfam, H. (2018). A Study of the Effect of Extensive and Intensive Listening on the Tense Use among EFL Learners in Iran. *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 6(2): 141–161.
 2. Karlin, O., Karlin, S. (2021). Comparing the Effectiveness of L2 Extensive and Intensive Listening Approaches. *EFLJ*, 25(4): 26–54.
 3. Su, Y.R., Fatmawati, F., Guna, S., Jemadi, F., Mat, Y.N., De'e R. (2021). Situating the East Indonesia's EFL learners' attitudes toward the extensive listening practices. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, 6(2): 314–325. Retrieved 06.09.2022, from <http://dx.doi.org/10.30659/e.6.2.314-325>.
 4. Saipullah, H.M., Syahri, I., Susanti, R. (2021). Students' perceptions on the accents of non-native English speakers in interactive listening and extensive speaking class. *English Community Journal*, 5(1): 1–10. Retrieved 13.12.2022, from <http://jurnal.um-palembang.ac.id/englishcommunity/index>.
 5. Mulyadi, D. (2018). EFL Learners' Listening Strategy Awareness viewed from Their Learning Styles in the Extensive Listening Class. *E-Structural*, 1(2): 123–141. Retrieved 06.12.2022, from <http://publikasi.dinus.ac.id/index.php/estructural>.
 6. Pamujia, K.D., Waringb, R. Kurniawanc, E. (2019). EFL teachers' experiences in developing L2 proficiency through extensive listening. *TEFLIN Journal*, 30(2): 257–273. Retrieved 04.07.2022, from <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/73927374/321-libre.pdf>.
 7. Le, Th.V., Sa, Ph.K. (2020). The effects of extensive listening on Vietnamese students' listening skills. *Indonesian TESOL Journal*, 2(1): 1–14. Retrieved 06.09.2022, from <https://ejournal.iainpalopo.ac.id/index.php.ITJ/index>.
 8. Gökmen, M.F. (2021). The Role of Extensive Listening in Raising Students' Metacognitive Awareness of Listening Skill. *ELT Research Journal*, 10(2): 162–189. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/eltrj/>.
 9. Ivone, F. M., Renandya, W. A. (2022). Bringing Extensive Listening Into the Second Language Classroom. *TESOL International Association*: 157 – 170. Retrieved 13.12.2022 from <https://www.tesol.org/bookstore>.
 10. Nursyarah, V., Drajadi, N.A. (2019). Exploring EFL Student-Teachers' Metacognitive Awareness in Extensive Listening. *International Journal of Language Teaching and Education*, 3(2): 98–107. Retrieved 06.12.2022, from <https://doi.org/10.22437/ijolte.v3i2.7961>.
 11. Shpak, V.K. (Ed) (2001). English for everyday communication. Second Edition. Revised and Enlarged. For students of higher schools. Kyiv: High school. 302 p. [in Ukr., in Eng.].
 12. Learn English words with the ED Words app. *Englishdom*: website. Retrieved 03.02.2023, from <https://www.englishdom.com/ua/englishdom-words-app/>.
 13. The Importance of Forests *Englishdom*: website. Retrieved 03.02.2023, from <https://www.englishdom.com/skills/video-practicum/exercise/pochemu-tak-vazhen-les/need-to-know/>.
 14. World News for Students of English. *News in Levels*: веб-сайт. Retrieved 17.12.2022, from <https://www.newsinlevels.com/>.
 15. *Youtube*^{UA}: веб-сайт. Retrieved 17.12.2022, from https://www.youtube.com/results?search_query=look+ahead+1 [in Eng.].

BABENKO Kateryna

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Translation Theory and Practice,
Classic Private University

USAGE OF PRACTICES OF ASIAN COUNTRIES IN AUDITION TRAINING OF ENGLISH IN UKRAINIAN INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION

Summary. Introduction. There is analyzed in the article the experience of the training audition in the higher educational establishments of Asian countries. Scientists consider that the metacognitive technology of learning English is so effective. Special subjects are taught in English. Educational programs are worked out perspective of independent personal contacts and professional communication. There is the special audition course in the educational component. Students listen to sound texts in different genres and themes. They learn the authentic materials too. Audio is attended by texts, video, and subtitles. Students use the audiobooks too.

The purpose of the article is to analyze the ways of teaching audition which the Asian colleagues suggest. It had been regarded the level of linguistic competence of the Ukrainian students. It had been defined the factors which influence positively in the audition process. These factors are: the easy of perceptual information, the interest, the attentiveness, the independence, the motivation, and the freedom of choosing education material.

The active methods of using the mobile applications are presented. Students study necessary vocabulary in the basic textbook. Revision of studied material and study of new words is realised with the help of recommended mobile applications. Students do tasks which make for the formation of audition skills. These tasks are searching daily information on the sites, acquaintance with realistic Britain life, and revision of English Grammar. Students choose the level of studying. They take into

account their own level of linguistic competence. In the studies various kinds of Homework checking put into practice. There are questions and answers, reviews, phrase exchange, reading, stories, dialogues.


Results. The usage of sound materials makes for effective formation of audition skills. Students learn to listen to texts in different genres and themes. Regular listening simplifies the perception of foreign speech in rendering of different native speakers of English.


Originality. In the process of regular listening of different materials, students can improve their audition skills. They perfect their reading, writing and speaking skills too. Searching information in the mobile applications attracts interest. The independent choosing the correspondent study level makes possible to learn new information in English effectively.

Conclusion. While teaching English, the effective methods of training audition were tested. New vocabulary is studied in the mobile applications. Students use sound texts with parallel reading in studies and in the process of Homework. They watch video in different levels too. Students have interest and motivation in further studying English.

Keywords: audition text; audition; extensive listening; ways of teaching; intensive listening; control; mobile application; visualisation; positive factor.


Одержано редакцією 16.02.2023
Прийнято до публікації 28.02.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-57-64>

 <https://orcid.org/0000-0003-0214-4131>

ESIRKEP Dilyafruz

Master of the Department of Translation and English Philology, Faculty of Philology
H.A. Yasawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan

 <https://orcid.org/0000-0003-3809-2732>

INKARBEK Asiya

3rd year student of the Department of Translation and English Philology, Faculty of Philology
H.A. Yasawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan

UDC 378.147.091.33-027.22:81'25(045)

DEVELOPMENT OF TRANSLATION ACTIVITY OF STUDENTS OF THE SPECIALTY "TRANSLATION BUSINESS"

Shows how it is possible to develop the translation activity of students of the specialty "Translation business".

Problem. Translation plays a rather important role in various spheres of human activity. Therefore, the translation course is an essential part of the general linguistic and professional training of a philologist and a linguist translator.

Purpose – theoretical substantiation and practical development of theoretical and methodological foundations for the development of translation activities of students of the specialty "translation studies".

Research methods. The following research methods were used: theoretical: analysis of scientific and pedagogical literature on the problem under study; empirical: questionnaires, pedagogical observation; statistical: methods of processing the received pedagogical data.

The main results of the study. The results of the study are reflected in the following tables: 1 – levels of English language learning in the specialty "Translation studies: English language"; 2 – classification of types of translation; 3 – the results of the survey; the criteria for evaluating the current, intermediate certification of learning outcomes are proposed.

The scientific novelty of the research results lies in the fact that a systematic analysis of the development of translation activities of students of the specialty "translation studies" in the courses has been undertaken, which will expand and clarify the knowledge of the peculiarities of translation studies among students of the specialty "translation studies".

Conclusions and specific suggestions of the author:

1. In order to form a cognitive base in the field under study, it is necessary to familiarize students with educational texts on the specialty in their native language, which should describe the main provisions in an accessible form, explain the basic concepts and terms.

2. A schematic representation of the structure, composition or structure of the object under study is required, indicating the names of the components and details.

3. An analysis of the lexicon of a specialist is required.

4. When translating, it is necessary to select a terminology bank that includes basic terms, definitions and translation into a foreign language for study.

5. To read and discuss tests on the topic under study, educational texts from various sources should be prepared.

6. The selection of a cycle of texts for the translation of one topic should be organized according to the principle "from simple to complex".

Keywords: translation; general linguistic; philologist; translator-linguist; foreign language (FL); terminological and conceptual apparatus.

Problem statement. Translation is an art, not a profession, and many translators have no desire to translate complex works. The art of translation clearly testifies to the urgency of life.

Translation plays a rather important role in various spheres of human activity. Therefore, the translation course is an essential part of the general linguistic and professional training of a philologist and a linguist translator. Good knowledge of a foreign language (FL), the ability to navigate freely in foreign language literature and translate texts of various styles and genres are the requirements imposed today on every qualified specialist. The ability to translate written and oral economic, political, scientific, technical, informational texts, as well as official documents of diplomatic and business content from the native language and from the native language into a foreign language is an obligatory list of translator's competencies in the modern world.

The theory and practice of translation as an independent discipline has its own terminological and conceptual apparatus, the fundamental definition of which is the term "translation" itself. Scientists interpret it differently, depending on which side of the translation process is subjected to scientific study. For example: A.V. Fedorov: "To translate means to express correctly and fully by means of one language what has already been expressed by means of another language"; "... the purpose of translation is to introduce the reader (or listener), who does not know the source language, to this text (or the content of oral speech) as closely as pos-

sible" [1, p. 25]. V.N. Komissarov: "Translation can be defined as a way to ensure interlanguage communication by creating a translation on the language) of the text intended for a full replacement of the original" [2, p. 40]. L.K. Latyshev: "Translation is a type of language mediation, the social purpose of which is to bring mediated bilingual communication as close as possible in terms of completeness, effectiveness and naturalness of communication to ordinary monolingual communication" [3, p. 52].

According to many researchers, the most complete definition of translation was formulated by the famous Russian scientist A. Schweitzer. In his opinion, translation can be defined as: "a unidirectional and two-phase process of interlanguage and intercultural communication, in which, on the basis of a purposeful ("translation") the analysis of the primary utterance creates a secondary utterance (meta-utterance), replacing the primary one in another linguistic and cultural environment; a process characterized by the installation on the transmission of the communicative effect of the primary utterance, partially modified by the differences between two languages, two cultures and two communicative situations" [4, p. 28]. This formulation reflects the multidimensional and multifactorial nature of the translation process, its difference from other types of interlanguage communication, its complex and contradictory nature, as well as its main paradox, which A.D. Schweitzer calls the "double loyalty" of the translator – his attitude to "loyalty" to the original and the attitude to the addressee and the norm of his culture [4, p. 32]. As we can see from the definition, translation is considered, on the one hand, as the art of interlanguage transformation, and on the other hand, as the ability to find language and speech means when making a translation that could in this situation offer the addressee information capable of producing the desired meaning.

The problem of translation has also been considered in the works of both scientists and writers, such as: O. Aitbayev, L. Daurbekov, V. Modestov, N. Timko, V. Sdobnikov, A. Myrzakhmetov and K. Urazbayev, A. Tinaybayeva and K. Urazbayev, J. Golikova, E. Breus, N. Garbovsky, N. Valeeva, K. Kovaleva, G. Yerkibayeva, D. Zhubatkhanova, I. Ndyai and G. Yerkibayeva, G. Yerkibayeva and D. Esirkep, etc. [5–16].

The overwhelming majority of scientists agree that translation is the process of converting a statement/text in one language into

a statement/text in another language while maintaining relatively unchanged content.

The relevance of this article is that:

– a systematic analysis of the development of translation activities of students of the specialty "translation business" in the courses is given;

– the conducted research will expand and clarify the knowledge about the peculiarities of translation among students of the specialty "translation business".

In connection with these issues, we have determined the purpose of this article, which consists in the theoretical justification and practical development of theoretical and methodological foundations for the development of translation activities of students of the specialty "translation business".

Research methods. As part of this work, we used the following research methods:

– *theoretical methods:* analysis of scientific and pedagogical literature on the problem under study;

– *empirical methods:* questionnaires, pedagogical observation;

– *statistical methods:* methods of processing the received pedagogical data.

Based on the above, the thesis about the special role of special translation in philological education is quite justified. This problem is also widely discussed by Polish practitioners and translation theorists. The relevance of these issues was stated by Anthony Dembsky at one of the numerous conferences (n.t. "The language of the third millennium") dedicated to this topic: "At present, when more and more graduates of neophilological fields choose to work in enterprises and institutions, there is a new demand for "experts in a foreign language at a professional level," with special use of specialist and professional languages".

Researchers believe that in order to provide high-quality translation of special texts, the translator must complete a basic course of study in the specialty to form a new professional cognitive base. Special texts are a particular problem for students, therefore, in the process of preparing special translators, it is recommended to obtain the necessary minimum of knowledge in certain areas of science, as well as to study the key terms of the main sections of special disciplines. The implementation of this complex task requires the provision of appropriate didactics and professional practice.

Analysis of training programs implemented at the Faculty of Philology of the H.A. Yasawi International Kazakh-Turkish

University conforms to these principles and testifies to a sufficient number of didactic hours. This is primarily due to the status of "directions" and "specialties" in the higher education system in Kazakhstan. By virtue of the current law, universities conduct studies in philological areas, within which specialties are allocated: English philology, translation, etc. Thus, translation training is completely a program of a separate specialty. And the subjects allocated for the practice and theory of special translation are implemented in the amount of 420 hours.

Therefore, the existing system of education at our university leads to positive results and the training of good specialists. Classroom translation classes should have as their goal both the development of translation skills and the expansion of the vocabulary of students within the studied subject, as well as further improvement of monological and dialogical speech skills in situations of official and informal communication in English. The latest techniques and information technologies should be used in translation classes. Students should be trained in the use of electronic dictionaries, including navigation on the Internet, reference and encyclopedic sources.

In order to optimize the learning process, such forms of work should be used that will allow students to expand their knowledge of the problem, form a cognitive base, master terminology, and analyze the quality of translation. During the didactic work, the application of the following recommendations is proposed:

1. Familiarization of students with educational texts in the specialty in their native language, for the formation of a cognitive base in the studied area. The texts should describe the main provisions in an accessible

form and they should explain the basic concepts and terms.

2. Schematic (visual) representation of the structure, composition or structure of the studied object (phenomenon, mechanism) with the names of the components, details, etc.

3. Analysis of the lexicon of a specialist.

4. Selection of a terminology bank, including basic terms, definitions and translation into a foreign language for study.

4. Preparation of a significant number of educational texts in a foreign language on the topic under study (from various sources) for reading and discussion.

5. Selection of a cycle of texts for translation that are related to the same topic but are organized according to the principle "from simple to complex".

6. The proposal of a "reference translation" verified by a specialist, comparison with the translation of students and error analysis.

Translation is an autonomous discipline, while it requires professional training and the provision of certain conditions:

- high linguistic and intellectual level of students (testing candidates taking into account not only language competence, but also psychological, intercultural, etc.);
- provision of professional, including sworn translators among the teaching staff;
- provision of professional practice, etc.;
- adaptation of the training program to the actual requirements of the profession, etc.

Analysis and results. Students of 1–3 courses of the specialty "Translation: English" of the H.A. Yasawi International Kazakh-Turkish University participated in our study.

Students of this specialty first study English at various levels. We will show these levels in Table 1.

Table 1

Levels of English language 1
earning specialty "Translation: English"

Courses	1 st course	2 nd course	3 rd course
Levels	A2, B1	B2	C1

In the 1st year, in addition to the A2, B1 levels, the discipline "Introduction to Translation" is studied.

In the 2nd year, the following disciplines are studied: "Translation Practice I", "Translation Practice II", "Translation Practice III", "Interpretation Practice".

In the 3rd year, the following disciplines are studied: "Translation methodology",

"Simultaneous translation" and "Written and oral translation".

When studying the discipline "Introduction to Translation", we introduce 1st-year students to the types of translation. The classification of types of translation is presented in Table 2.

Table 2

Classification of types of translation

№	Types of translation	Functions of translation
1.	Written (visual-written) translation	the most common type of professional translation, in which the perception of the text is carried out visually, and the design of the text in writing.
2.	Interpretation	When interpreting, limited in time, the translator's good reaction and his ability to quickly find the necessary equivalents and combine them into appropriate structures on the basis of superficial syntactic connections due to the actualization of the selected units come first.
3.	Consecutive paragraph-phrase translation	a type of translation in which the text is translated after listening not in its entirety, but by paragraphs or phrases in pauses made by the speaker.
4.	Simultaneous translation services	translation performed simultaneously with auditory perception of the source text
5.	Two-way transfer	consecutive translation of a conversation, performed alternately in two directions, namely: from the source language to the target language and from the target language to the target language.
6.	Translating from a sheet	interpretation of a written text in the process of its visual perception and without first reading the entire text.
7.	machine translation	
8.	translation performed by a person	
9.	synchronous	visual and oral translation from a sheet of paper
10.	consistent	sequential translation with or without technical means
11.	Written translation by ear	written translation of the text perceived by ear
12.	"False friends of the translator"	internationalisms in the foreign language that completely or partially differ in meaning from their sound-letter counterparts.
13.	"Internal form Traps"	traps for the translator from the internal form arise in cases when the lexeme IY and the lexeme PY, having similar internal forms, have different denotative meaning.

In the 1st year of studying the discipline "Translation Practice I" we conducted a survey among students. All 4 groups of the specialty "Translation business" took part in the survey» (100 students).

Questionnaire questions

1. Do you like this discipline?
 2. What methods of conducting classes do you like?
 3. What types of translation do you like?
- The results of the survey are shown in table 3.

Table 3

Survey results

Do you like this discipline?		What methods of conducting classes do you like?		What types of translation do you like?	
Yes	90%	innovative solutions	80%	Interpretation services	25%
Not very	10%	traditional ones	20%	Simultaneous translation services	75%

The results of the answer to the 1st question: "Do you like this discipline?" show that only 10% of students do not really like the discipline " Translation practice I». This can be explained by the fact that students find it difficult to translate (they do not know English well) or have chosen the wrong specialty.

Results of the answer to the 2nd question: "What methods of conducting classes do you like?" they showed that 80% of students wish that would classes were conducted using innovative technologies.

Results of the answer to the 3rd question: "What types of translation do you like?" they showed that 75% of respondents prefer simultaneous interpretation.

Hence, we can conclude that the study of the discipline "Practice of translation I" students do not face any difficulties and study the following disciplines: " Translation practice II", "Translation practice III» they pass quite successfully.

Let's take a closer look at how many credits/hours are allocated for each discipline, and which modules are considered in table 4.

Modules and number of credits / hours in the disciplines
 "Translation Practice I», "Translation Practice II", "Translation practice III».

"Translation Practice I»		"Translation Practice II»		"Translation Practice III»	
modules	Credit/ hours	modules	Credit/ watch	modules	Credit/ watch
1. Introduction to the theory and practice of translation	4/120	Problems with lexical translation	5/150	1. Theory of translation practice III	5/150
2. Basic Translation Basics		2. General principles of translation practice		2. General principles of translation practice III	
				Scientific and methodological analysis of translation practice III	

Thus, the disciplines "Practice of translation I", "Translation practice II", "Translation practice III" 14 credits are allocated, which is 420 hours. We believe that this time is sufficient to master the translation business, as other disciplines are also studied, such as: "Simultaneous translation" and "Translation and Interpretation".

Simultaneous translation. If a paragraph-phrase translation provides a certain time interval for the translator's activity, although it is quite limited, then simultaneous translation, which is carried out simultaneously with the auditory perception of the source text, puts the translator in even more stringent conditions of time pressure. What paragraph-phrase and simultaneous translation have in common is their one-way orientation, i.e. translation only from one (source) language to another (target language). simultaneous interpretation, which is carried out from the booths using a microphone and headphones, is more likely to allow recreate the effect of direct (as in monolingual communication) perception of the translated speech, rather than paragraph-phrase translation, where the speaker and translator speak alternately. To an even greater extent, perceive the concept of bilingual communication with translation approaches monolingual communication in cases where the act of translation is hidden from the consumer and the latter receives the finished product of the translation process, without being a witness to its "preparation". This is exactly what happens in the case of written translation and when translating movies with subsequent dubbing.

The reader of a translated novel, article, or document perceives the translation text in the same way as an ordinary untranslated text, perhaps without even realizing that it is a translation. Similarly, the moviegoer perceives a dubbed movie based on a previously made translation.

Naturally, all these factors are taken into account when evaluating the quality of trans-

lation. Thus, no one can demand that a poetic translation be as accurate as a technical translation. An interpreter who, due to circumstances, has chosen a paragraph-phrase method of translation cannot be expected to be as "invisible" as a written translator. In other words, a translation is evaluated according to its maximality or more precisely, optimality-because the translator used the opportunities to bring bilingual communication with translation closer to monolingual communication within the framework that is determined by the type of translation chosen by him and the specifics of the translated text.

Visual-written translation covers a huge area of practical work with artistic and scientific-technical literature, as well as with information and propaganda texts, while auditory translation is reduced to one or several types of educational work (dictation translation, translation of phono recordings). Interpretation by ear, in turn, includes two well-known independent types of translation: sequential and simultaneous. Visual-oral translation occurs in practice rather as an auxiliary type of translation, when the translation from a sheet of paper precedes visual-written translation of the same text or used in the negotiation process when editing a document. It is not enough to select only the conditions of text perception and translation design as the basis for classification of translation.

In the process of translation, a much larger number of speech-thinking mechanisms function, and their working conditions in different types of translation are by no means identical. That is why it is necessary to identify the speech-thinking mechanisms that function in translation, and take their working conditions as the basis for classification. The most important speech-thinking mechanisms, those that allow you to carry out translation activities are: 1) mechanisms of perception of the source text; 2) mechanisms of memorization; 3) mechanisms of

transition from one language to another; 4) mechanisms of translation design; 5) mechanisms of synchronization of translation operations. These mechanisms can work in a variety of conditions: either in conditions where the main load falls on auditory analyzers, or in conditions of visual perception, or in conditions of memory overload, or in the presence of a written source text, or in conditions of sequential implementation of translation operations, or when they are synchronous, etc. After studying each discipline,

students' knowledge is identified according to the criteria given below.

Criteria for evaluating current and intermediate certification of learning outcomes. Academic achievements (knowledge, skills, abilities and competencies) of students are assessed on a 100-point scale corresponding to the international system, in accordance with the digital equivalent, which falls on a 4-point scale with a letter system (as the rating ratings decrease from "A" to "D", "unsatisfactory" – "FX", "F").

Level	Criteria				
	90-100 (A; A-)	70-89 (B+; B; B-C+)	50-69 (C; C-; D+; D-)	FX(25-49)	F (0-24)
Test	A total of 25 questions were asked, 4 points for each question, the interval is 90-100	A total of 25 questions were asked, 4 points for each question, the interval is 70-89	A total of 25 questions were asked, 4 points for each question, interval 50-69	A total of 25 questions were asked, 4 points for each question, interval 25-49	A total of 25 questions were asked, 4 points for each question, interval 0-24
Verbal answer	the student memorized the learned teaching material and presented their thoughts in a short, detailed form	the student memorized the learned educational material and could not express his idea in a short, complete form	the student memorized the learned teaching material and presented their thoughts in a short form, in a limited meaning	the student memorized the learned educational material and presented their thoughts in a short form, in a small amount	the student memorized the learned educational material and could not express himself at all
Essay	the student was able to express the problem freely in the essay, formulate a reasoned intellectual search, and present a personal point of view	the student was able to express the problem freely in the essay, a motivated intellectual search was made, but he could not express his personal point of view	the student was only able to present a limited problem, a search was made, but he was not able to present his personal point of view	the student was able to present the problem only in a small volume, no search was made, and he was not able to express his personal point of view	the student was not able to present the problem in the essay at all, the search was not made, and he could not write his personal point of view
Business Game	the student received the result of joint problem solving.	the student was not able to fully develop an independent result on the way to the joint solution of the tasks assigned to him	the student was able to develop an independent result on the way to the joint solution of the tasks assigned to him	the student was able to produce a small amount of independent results on the joint solution of the tasks assigned to him	the student could not develop an independent result on the way to the joint solution of the tasks assigned to him
Presentation	the student was able to conveniently convey to the audience complete information about the presentation form, written in accordance with the requirements	the student was unable to convey information about the presentation form written in accordance with the requirements in a convenient form to the audience	the student was able to convey comprehensive information about the presentation form to the audience in a convenient form that was not prescribed in accordance with the requirements	the student was able to convey comprehensive information about the presentation form to the audience in a convenient way only in small amounts that were not prescribed in accordance with the requirements	the student was unable to convey complete information about the presentation form in a convenient form that was not written in accordance with the requirements

That is, after studying each topic, students take tests, answer verbally, write essays, prepare presentations, and play business games with them. And they are evaluated by criteria.

We have focused on the most important subjects that will contribute to the development of translation activities of students of the specialty "Translation Business", namely: "Translation practice I", "Translation practice II", "Translation practice III».

Conclusion. Structural features of the language are one of the most important objects linguistic research. Considering the language as a system, it is necessary to consider the internal relationships of elements. The structure of the language is being formed for centuries, therefore, it is a stable phenomenon.

But without taking into account the stylistic and semantic features of it itself in as a whole and its components, it is impossible to reveal their entire essence. Translation is an art, not a profession, and many translators have no desire to translate complex works. Each nation has its own spelling and stylistic features. A work that cannot be found and conveyed in simple language cannot be conveyed to the reader. The art of translation clearly demonstrates the urgency of life.

The process of defining and assimilating lexical-semantic, stylistic information can be successful if there is an interest in learning that leads to the assimilation of deeper knowledge, linguistic and cultural information, linguistic knowledge that helps to penetrate the secrets of translation art.

Based on the analysis, it is possible to draw some general conclusions.

First of all, the translated text as a whole is characterized by a higher degree of logical anomaly than the original one. *Secondly*, logical anomaly manifests itself on two levels – in terms of expression and in terms of content. Logical anomaly of the plan of expression, represented by various stylistic techniques, wordplay, puns, author's neologisms, a kind of author's style, syntax, etc., is most often interpreted by the translator and reproduced by him in the translation text, while the degree of anomaly of the text in translation most often increases due to increased stylistic discomfort and loss of language naturalness. The logical anomaly of the content plan often requires the translator to perform literary, extralinguistic and linguoculturological research and other types of knowledge for its correct interpretation, while the translator does not always find the means to adequately convey the anomalous meaning.

We have carried out a systematic analysis of the development of translation activities of

students of the specialty "translation business" by course; the conducted research will allow to expand and clarify the knowledge about the peculiarities of translation among students of the specialty "translation business".

Insufficient knowledge of any other type of speech activity will inevitably affect the quality of translation. On the other hand, in the process of mastering translation and training in it, the quality of proficiency in all other types of speech activity immeasurably improves, i.e. the level of language competence of the translator increases.

References

1. Fedorov, A.V. (2002). Fundamentals of the General Theory of Translation (Linguistic Problems): For foreign institutes and faculties. languages. Tutorial. 5th ed. Moscow: Philology three. 416 p. [in Rus].
2. Komissarova, N.V. (2003). Formation of professional and communicative competence of future translators: Abstract PhD dissertation in pedagogy. Yekaterinburg, 2003. 22 p. [in Rus].
3. Latyshev, L.K. (2005). Translation technology: Textbook for students of linguistic universities and faculties. 2nd ed., revised and enlarged. Moscow: Publishing Center "Academy". 320 p. [in Rus].
4. Schweitzer, A.D. (1973). Translation and linguistics. Newspaper-informational and military-journalistic translation. Moscow: Voenizdat. 280 p. [in Rus].
5. Aitbaev, O. (2007). Problems of Kazakh language education / A. Institute of Linguistics named after Baitursynuly; International "Kazakh language" society. Almaty: Arys publishing house. 624 p. [in Kaz].
6. Daurenbekova, L.N. (2008). Correspondence between the original and translated texts in the 1960s-1980s.: Abstract PhD Dissertation in Philology. Astana, 2008. 24 p. [in Kaz].
7. Modestov, V.S. (2006). Literary translation: history, theory, practice. Moscow: Publishing House of the Literary Institute. 464 p. [in Rus].
8. Timko, N.V. (2003). Culturological aspect of translation (on the material of translations of English, German and Russian literary texts): monograph. Kursk: Publishing House of Kursk State University. 152 p. [in Rus].
9. Sdobnikov, V.V., Petrova, O.V. (2007). Translation Theory: (textbook for students of linguistic universities and departments of foreign languages). Moscow: AST: East-West. 448 p. [in Rus].
10. Myrzakhmetova, A., Urazbaev, K.B. (2010). On some ways of overcoming problems in the translation of English phraseological units into Kazakh. *Scientific world of Kazakhstan*, 1: 33–37 [in Rus].
11. Tinybayeva, A., Urazbayev, K.B. (2010). About the peculiarities of translation of scientific-technical and newspaper-informational materials from English. *Scientific world of Kazakhstan*, 6: 30–33 [in Rus].
12. Golikova, Zh.A. (2008). Translation from English to Russian. Learn to Translate by Translating from English into Russian. 5th ed., erased. Minsk: New Knowledge. 287 p. [in Rus].
13. Breus, E.V. (2000). Fundamentals of Theory and Practice of Translation 2nd ed. Publishing house of URAO [in Rus].
14. Garbovsky, N.K. (2007). Theory of Translation. Moscow: Moscow University Publishing House. 544 p. [in Rus].
15. Valeeva, N.G. (2006). Introduction to translation studies. Moscow: RUFPP Publishing House. 320 p. [in Rus].
16. Kovaleva, K. I. (2001). Original and translation: two persons of the same text. Moscow. 97 p. [in Rus].

Список бібліографічних посилань

1. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институты и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. 5-е изд. М.: Филология три, 2002. 416 с.
2. Комиссарова Н.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 22 с.
3. Латышев А.К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 320 с.
4. Швейцер А.Д. Перевод и лингвистика. Газетно-информационный и военно-публицистический перевод. М.: Воениздат, 1973. 280 с.
5. Айтбаев Ө. Қазақ тіл білімінің мәселелері. Алматы: Арыс баспасы, 2007. 624 б.
6. Дауренбекова Л.Н. 1960-1980 жылдардағы тупнұсқа мен көркем аударма мәтіндерінің сәйкестігі. 10.01.07 – салыстырмалы әдебиеттану: филолог. ғылымдарының канд. ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған дис. автореф. Астана, 2008. 24 с.
7. Модестов В.С. Художественный перевод: история, теория, практика. М.: Изд-во Литературного института, 2006. 464 с.
8. Тимко Н.В. Культурологический аспект перевода (на материале переводов английских, немецких и русских художественных текстов): монография. Курск: Изд-во КГУ, 2003. 152 с.
9. Сдобников В.В., Петрова О.В. Теория перевода: (учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков). М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 448 с.
10. Мырзахметова А., Уразбаев К.Б. О некоторых способах преодоления проблем при переводе английских фразеологических единиц на казахский язык. *Научный мир Казахстана*, 2010. №1. С. 33–37.
11. Тинейбаева А., Уразбаев К.Б. Об особенностях перевода научно-технического и газетно-информационного материалов с английского языка. *Научный мир Казахстана*, 2010. №6. С. 30–33.
12. Голикова Ж.А. Перевод с английского на русский = Learn to Translate by Translating from English into Russian: учебное пособие. 5-е изд., стер. Минск: Новое знание, 2008. 287 с.
13. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во УРАО, 2000. 208 с.
14. Гарбовский Н.К. Теория перевода М.: Изд-во Московского ун-та, 2007. 544 с.
15. Валаева Н.Г. Введение в переводоведение. М.: Изд-во РУДН, 2006. 320 с.
16. Ковалева К.И. Оригинал и перевод: два лица одного текста. М., 2001. 97 с.

ЄСІРКЕП Діляфруз Бахитжановна

магістерка катедри перекладацької справи і англійської філології,
Міжнародний казахсько-турецький університет імені Х.А. Ясаві, г. Туркестан, Казахстан

ІНКАРБЕК Асія

студентка 3 курсу катедри катедри перекладацької справи і англійської філології,
Міжнародний казахсько-турецький університет імені Х.А. Ясаві, г. Туркестан, Казахстан

**РОЗВИТОК ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«ПЕРКЛАДАЦЬКА СПРАВА»**

Анотація. Переклад відіграє доволі важливу роль у різних сферах людської діяльності. Тому курс перекладу є найважливішою складовою загальнолінгвістичної та професійної підготовки філолога та перекладача-лінгвіста.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практична розробка теоретико-методичних засад розвитку перекладацької діяльності студентів спеціальності «Перекладацька справа».

Було використано такі методи дослідження:

– теоретичні: аналіз науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми;
– емпіричні: анкетування, педагогічний нагляд;
статистичні: методи опрацювання отриманих педагогічних даних.

Основні результати дослідження відображено у таблицях 1–3:

– рівні вивчення англійської мови спеціальності «Перекладацька справа: англійська мова»;
– класифікація видів перекладу;
– результати анкетування;
– критерії оцінки поточної, проміжної атестації результатів навчання

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що здійснено системний аналіз розвитку перекладацької діяльності студентів спеціальності «Перекладацька справа» за курсами, що дозволить розширити та уточнити знання про особливості перекладацької справи у студентів цієї спеціальності.

Висновки і пропозиції автора полягають у наступному:

1) для формування когнітивної бази в галузі, що вивчається, потрібно ознайомлення студентів з навчальними текстами за спеціальністю рідною мовою, за допомогою яких у доступній формі можуть описуватися основні положення, пояснюватися основні поняття та терміни;

2) склад або будова опрацьованого об'єкта обов'язково має допускати схематичне представлення структури із зазначенням назв складових чи деталей;

3) необхідним є аналіз лексики фахівця;


4) при перекладі має здійснюватися відбір термінологічного банку, що охоплює базові терміни, визначення та переклад іноземною мовою вивчення;


5) для читання та обговорення тестів з теми, що вивчається, мають готуватися навчальні тексти з різних джерел;

6) відбір циклу текстів для перекладу однієї теми має організовуватися за принципом «від простого до складного».

Ключові слова: переклад; загальномовний; філолог; перекладач-лінгвіст; іноземна мова (ІМ); термінологічний і понятійний апарат.

Одержано редакцією 10.03.2023
Прийнято до публікації 24.03.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-65-70>

 <https://orcid.org/0000-0001-6263-4744>

ВІНТЮК Юрій Володимирович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри Теоретичної та практичної психології,
Національний університет «Львівська політехніка»,
e-mail: yurvin@ukr.net

УДК 378.018.8:159.9]:303.621.35(045)

ДОСЛІДЖЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ МЕТОДОМ ФОКУС-ГРУПИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХОВИХ ПСИХОЛОГІВ

У статті розглянуті питання, що стосуються різних аспектів дослідження навчальних ситуацій методом фокусованого інтерв'ю при підготовці майбутніх фахових психологів. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження, встановлені наявні підходи до її дослідження та вивчення.

З'ясовані можливості застосування фокусованого інтерв'ю в науці та психології.

Розглянуті можливості використання методу фокус-груп у навчальному процесі для підготовки психологів.

Наведений конкретний приклад застосування фокусованого інтерв'ю у навчальному процесі при підготовці студентів-психологів. Зроблені висновки з проведеної роботи і намічені перспективних досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: навчальний процес; підготовка майбутніх фахових психологів; формування професійної компетентності; метод фокусованого інтерв'ю; дослідження навчальних ситуацій.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців із вищою освітою різних спеціальностей у сучасних умовах вимагає пошуку та впровадження нових підходів до викладання різних навчальних предметів. Зокрема, це стосується здійснення психологічного аналізу різних ситуацій, який необхідно навчити виконувати при підготовці майбутніх фахових психологів. Причому, наявний досвід свідчить, що як навчальні доцільно використовувати ситуації, зображені у кінофільмах, художніх зокрема, підібраних певним чином. Але навіть за наявності можливості ознайомлення студентів із процедурою здйснення психологічного аналізу, вони наражаються на значні труднощі при його здійсненні. Тому було вирішено для активізації цього процесу використати метод фокусованого інтерв'ю. Необхідність розгляду різних сторін даної теми робить актуальною потребу її ретельного розгляду.

Мета роботи: розглянути можливості дослідження навчальних ситуацій методом фокусованого інтерв'ю при підготовці майбутніх фахових психологів.

Завдання дослідження:

– здійснити огляд наукових публікацій за темою дослідження, з'ясувати наявні підходи до її вивчення;

– з'ясувати можливості застосування фокусованого інтерв'ю в науці та психології;

– розглянути можливості використання методу фокус-груп у навчальному процесі для підготовки психологів;

– навести конкретний приклад застосування фокусованого інтерв'ю у навчальному процесі при підготовці студентів-психологів;

– зробити висновки з проведеної роботи і намітити перспективних досліджень у даному напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Публікацій у наявній фаховій літературі на дану тему знайдено не багато, переважно вони стосуються висвітленню питань теорії і практики застосування методу фокусованого інтерв'ю, у різних соціогуманітарних науках і видах практичної діяльності. Виходячи з наявного, передусім варто відзначити наступні публікації: А. Гірника і Д. Гірника [1], в якій розглянуто можливості застосування методу фокус-груп при роботі в режимі онлайн. Заслуговує уваги також праця О. Буданової, яка розглядає онлайн фокусовані групові інтерв'ю як метод якісних досліджень [2].

Не менш цікавими є праці Т. Горошко, яка у своїй публікації викладає досвід застосування фокус-групи у роботі практичних психологів [3]; а також Г. Колбіна і І. Фросиної, які у своїй статті розглядають можливості використання фокус-групи для вирішення різноманітних завдань на підприємстві [4].

Заслуговує уваги праця закордонних авторів Р. Крюгера і М. Кейсі, у якій висвітлено різноманітні практичні аспекти застосування методу фокус-груп [5].

У публікації М. Лацеби розглянуті технології дослідження для побудови стратегії особливостей застосування методу фокус-груп [6]. А О. Михайлич у своїй статті розглядає метод фокус-групи у соціологічному супроводі виборчих кампаній [7]. Натомість О. Олійник у своїх працях висвітлює можливості й обмеження методу онлайн фокус-груп; а також особливості їх організації та проведення [8–10].

Ю. Товстокора публікує результати дослідження практик комунікативної толерантності молоді методом фокус-групи [11]. Д. Титаренко і О. Титаренко розглядають особливості дослідницького інтерв'ю, а також наводять рекомендації з його організації та проведення [12]. У статті Н. Яворської розглянуті елементи експериментального дослідження, а саме фокус-групи як інструментарій для збору даних [13].

Л. Яковенко вивчає метод фокус-груп у психологічних дослідженнях структурування вільного часу [14]. Можна відзначити також публікації груп авторів [15; 16; 17] та деякі інші.

Виявлений у зазначених публікаціях матеріал використано при організації і проведенні власного дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що питання теоретичних засад і практичного застосування фокусованого інтерв'ю у практичній діяльності висвітлені достатньо повно, особливості його використання в навчальному процесі при підготовці майбутніх фахових психологів у наявних публікаціях не розглядаються. Інформації про застосування методу фокусованого інтерв'ю в роботі практичних психологів для здійснення психологічного аналізу різних ситуацій також не виявлено; цілісний розгляд різних сторін даної проблеми у наявних публікаціях також відсутній. Висвітленню недостатньо досліджених аспектів проблеми, що перебуває в центрі розгляду в даній роботі, присвячено дане дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з концепцією запланованого та проведеного дослідження далі розглянуто можливість застосування методу фокусованого інтерв'ю в процесі підготовки і діяльності фахових психологів, а саме для здійснення психологічного аналізу повсякденних ситуацій. Це важливо з огляду на те, що саме з таким видом роботи доводиться зустрічатися у повсякденній практичній діяльності фаховим психологам. Оскільки розглядати реальні життєві ситуації в процесі навчання не вдається, передусім тому, що розповісти їх детально ніхто не наважується, студентам запропоновано здійснити психологічний аналіз ситуацій з художніх творів, кінофільмів зокрема.

Через обмежений обсяг даної публікації концепцію дослідження не можна навести повністю. Але її сукупність полягає в тому, щоб полегшити студентам опанування процедури психологічного аналізу різних реальних ситуацій. Досягнути це передбачено за рахунок того, що використання

методу фокусованого інтерв'ю дозволить проілюструвати їм процедуру проведення такого дослідження. Передусім, аналіз запропонованої ситуації передбачено здійснювати під час навчальних занять; причому питання фокусованого інтерв'ю сформульовано так, що відповідь на кожне з них – крок за кроком – демонструватиме студентам послідовність здійснення психологічного аналізу і наблизитиме їх до досягнення кінцевої мети, тобто з'ясування сутності того, що відбувається. Викладач у такому випадку виступає модератором, який у ході роботи передає студентам власний досвід психологічного аналізу ситуацій – він ніби проводить студентів через всі складні моменти його здійснення.

Вказаний задум був реалізований під час практичних занять зі студентами НУ «Львівська політехніка», які навчаються на спеціальності «Психологія», на 2-му курсі, при вивченні курсу «Соціальна психологія». В умовах пандемії коронавірусу заняття проводилися дистанційно, з застосуванням навчального середовища Microsoft Teams. Для здійснення психологічного аналізу був запропонований фільм «Спілка мертвих поетів», рекомендований для самостійного перегляду; на наступному практичному занятті було влаштовано його обговорення, при цьому для вирішення поставлених навчальних завдань використано метод фокусованого інтерв'ю.

Для початку було поставлено загальне питання, покликане з'ясувати, чи сподобався студентам запропонований фільм. Наведені з цього приводу відповіді студентів свідчать, що фільм не лише їх зацікавив, але й переважно сподобався. При спробі уточнити їхні думки з цього приводу вони розповіли, що фільм зацікавив передусім тому, що він на сучасну й актуальну тематику. А ситуація, зображена у ньому, пов'язана з навчальними процесом, через що близька і зрозуміла студентам. Відповідно, вони почали шукати паралелі з їхніми життєвими реаліями, оскільки багато зі зображених у фільмі ситуацій виявилися їм знайомими. Так, студенти вказали на те, що процес навчання і у наш час, зокрема, у їхньому випадку, доволі складний; проте викладачі часто не демонструють належний рівень викладання навчального матеріалу, а тому рідко здатні пояснити складний матеріал. Натомість викладачі, які дійсно володіють знаннями зі свого предмету і покликані бути педагогами, котрі вболівають за студентів – на їхню думку, зустрічаються доволі рідко. З подібними зауваженнями майбутніх фахових психологів важко не погодитися, відтак можна зробити наступний крок, поклика-

ний до з'ясування сутності даного твору, а саме аналізу та розуміння ситуації, яка зображена у ньому.

Далі слідує послідовний виклад питань сфокусованого інтерв'ю та стислий виклад одержаних відповідей.

1. *Які ваші враження від перегляду фільму «Спілка мертвих поетів»?* Пережиті студентами враження, як в процесі перегляду фільму, так і після цього, виявилися різноманітні. Одні відзначали переважно гнітючі враження від ознайомлення з тим, які порядки панують у підготовчій школі, зображеній у фільмі, а також складних ситуацій, в яких опиняються персонажі фільму. Інші відзначали передусім певні позитивні моменти, які вселяють оптимізм, як зображеним персонажам, так і глядачам. Було також чимало тих, кому фільм сподобався загалом, але передусім вони належно оцінили цікавий сюжет фільму, його вдалу реалізацію засобами кіно, гру акторів тощо. Загалом студенти погодилися, що фільм страває неоднозначні враження.

2. *Хто, на вашу думку, головні персонажі фільму?* Перш за все, всі студенти одноставно віднесли до головних персонажів вчителя Джона Кітінга, учня Ніла Перрі, а також його батька містера Перрі. Після цього вони також назвали директора Гейла Нолана, й учнів школи Річарда Камерона, Чарлі Далтона, Нокса Оверстріта та Тода Андерсена. Інші персонажі фільму потрапляли до цього переліку значно рідше. На питання про те, чому саме цих персонажів вони віднесли до головних, думки студентів також виявилися різними. Одні з них використали як критерій належності до головних персонажів те, що вони найчастіше перебувають на екрані; інші сказали що з ними пов'язані найважливіші події, або що вони найбільше причетні до повороту сюжетної лінії; висловлено також думку ж саме ці персонажі найбільше сподобалися чи запам'яталися тощо. В даному випадку доречно зупинитися на розгляді питання про те, чому надані відповіді настільки відрізняються, влаштувати обговорення і спробувати прийти до оптимального, спільного бачення. Все це дозволяє раціоналізувати процес здійснення психологічного аналізу в майбутньому.

3. *Що виступає рушієм, котрий розгортає події фільму?* Відповіді на це питання виявилися значно складніше, ніж на попередні – готової відповіді ні у кого зі студентів не виявилось. Вони почали висловлювати свої припущення, а за певної підтримки та спрямування їхніх міркувань невдовзі вдалося з'ясувати їхні думки з

цього приводу. Передусім всі погодилися, що в основі рушія подій лежить конфлікт, але подальші думки значно відрізнялися. Одні назвали головним рушієм подій конфлікт між віджившими методами викладання у школі і сподіваннями та запитаними учнів; інші назвали конфлікт між вчителем Джоном Кітінгом і директором школи; ще був названий конфлікт учня Ніла Перрі з його батьком; а також конфлікт поколінь, відомий як «конфлікт батьків і дітей»; конфлікт між учнями які підтримали свого вчителя Джона Кітінга і які не зробили цього та ін. На питання про те, який саме з конфліктів слід вважати головним рушієм подій, студенти відповісти не змогли. Тому виявилось доречним запропонувати значно ширший погляд на проблему; а потім висловити і аргументувати думку про те, що головний конфлікт полягає у протистоянні різних суспільних тенденцій, причому на боці кожної з сторін, які протистоять одна одній, є як дорослі, так і учні. Одна сторона захищає віджилий, раціональний та прагматичний підхід до життя, суспільних устоїв і власних обов'язків, а інша намагається внести у нього нові тенденції, які видаються ірраціональними і нелогічними, проте здатними окриляти й одухотворювати.

4. *Що становить собою «Спілка мертвих поетів»?* Відповіді на це питання студентам також виявилось непросто. Спочатку вони висловили припущення, що це така неформальна організація, до якої увійшли ті учні, які прагнуть романтики, поляблюють поезію або навіть пробують самі писати вірші. Інші до цього переліку додали міркування про те, що це ті учні, які не задоволені наявним станом речей, і прагнуть щось змінити у власному житті; а ще не бажають прожити так, як їхні батьки, а тому прагнуть знайти сенс власної двяльності та наповнити ним своє життя. Всі ці думки також потрібно уточнити і узагальнити, а потім обговорити одержаний результат.

Хто такі «мертві поети»? Звісно, до них учасники обговорення віднесли членів «Спілки мертвих поетів», але назвати їх головні ознаки студентам виявилось значно складніше. Згодом з'ясувалося, що так можна назвати будь-кого з тих, хто прагне пізнати справжній смак життя, прожити його небуденно і творчо, так, щоб знайти його сутність і своє призначення у ньому. «Мертві поети» прагнуть пізнати поезію і сповнити нею своє життя, незалежно від того, чим саме вони займаються. Найбільш повною виявилася наступна характеристика того, що спонукає юнаків пристати до «мертвих поетів»: «Саме через постійні

обмеження та малоприємне навчання побудоване на безглузких цінностях, учні шукають шлях оминати та позбутись рутини, котру нав'язує їм доросле суспільство, через це ідея спільного читання у печері стала цікавою хлопцям, це стало певним символом відчуття причетності, згуртувало їх маленьку групу, вони дійшли до того, що створювали власні норми усередині неї, задля більш глибоких зв'язків». Значно більше було висловлено окремих характеристик членів групи, причому вони були проілюстровані відповідними прикладами з фільму.

5. *Чим займаються члени «Спілки»?* Спочатку студенти вказали на те, що члени спілки збираються ночами у печері, де читають вірші, розповідають різні історії тощо. А також вони висловлюють власні, нерідко критичні думки з різних питань, які стосуються їхнього навчання у школі. Проте невдовзі всі погодилися з думкою, що члени «Спілки мертвих поетів» намагаються пізнати поезію, і внести її у своє дитя, вони прагнуть до самостійності та незалежності від негуманних устоїв прагматичного суспільства. На думку учасників інтерв'ю, вони намагаються подолати рутину повсякденного життя, сформулювати власні життєві цінності та прагнення, а також знайти шлях до їхньої реалізації. Причому більшість студентів вважають дані прагнення гідними для наслідування.

6. *Чим обумовлена участь «Спілки» і її членів?* Передусім – невизнанням її керівництвом школи і неприйняттям їхніх ідей і прагнень широким загалом. А ще, і не в останню чергу, бажанням більшості не виділятися та чинити як всі, щоб уникнути нерозуміння й осуду оточуючих. І нерідко таке бажання перемагає прагнення до самостійності й оригінальності, навіть серед молоді, яка схильна до революційних настроїв. Висловлено також думку, що молодь не пристосована до життя у дорослому суспільстві, оскільки прагне жити у відповідності з тими цінностями, які декларують дорослі, передусім їхні батьки і вчителі, але насправді керуються в житті зовсім іншими орієнтирами.

7. *Як основна ідея фільму?* Дане питання виявилось найважчим, оскільки потребувало не тільки розуміння сутності зображених подій, але й відповідного розвитку критичного мислення та належного рівня узагальнення, всіх елементів здійсненого психологічного аналізу. Після низки спроб найближчим до дійсності виявилось таке пояснення: «Всі люди народжені поетами, оскільки вони покликані бути поетами по життю, але більшість про це навіть не здогадується і до смерті». Тому довелося про-

довжити зі студентами роботу зі з'ясування головної ідеї, висловленої авторами фільму, доки вона не була сформульована таким чином, що вони з нею погодилися.

8. *Чому ми можемо навчитися у персонажів фільму?* На думку студентів, передусім у позитивних персонажів фільму варто навчитися певному ставленню до життя, розуміння його сенсу та призначення, бажанню наповнити його яскравими переживаннями. А ще прагненню відстоювати свої переконання, незважаючи на труднощі, бажанню знайти і прокласти власний шлях у житті, не слідуючи бездумно за вказівками оточуючих тощо. А також варто навчитися самостійно шукати власний шлях у житті, займатися тим, що подобається, не зважаючи на неприйняття і тиск оточуючих. Деякі студенти навели приклади ситуацій з фільму, які вони хотіли би реалізувати, а також назвали персонажів, на яких вони хотіли би рівнятися або чомусь у них навчитися.

9. *Наскільки актуальні ідеї фільму в наш час за наявних реалій?* Студенти одностайно відзначили, що ідеї фільму є надзвичайно актуальними у наш час, для студентів і молоді зокрема. Адже і в наш час як учням шкіл, так і студентам доводиться протистояти усьому тому, з чим довелося боротися позитивним персонажам фільму. Вони відзначили, що кожному з них доводилося – у різних проявах – зтикатися з проблемами, які перебувають у центрі розгляду в даному фільмі. Дані проблеми не лише виявилися знайомими кожному, але й кожен має певний, власний досвід їхнього подолання, причому також не завжди успішний.

Хоча з першої спроби здійснити повноцінний і якісний психологічний аналіз (доволі серйозного та складного для розуміння твору) не вдалося, проведене заняття показало учасникам заняття як саму процедуру його здійснення, так і можливості досягнення поставленої при цьому мети.

На завершення присутні одностайно підтримали висловлену окремими студентами думку про те, що проведення таким чином заняття виявилось не лише цікавим, але й корисним, що дозволило їм краще зрозуміти процедуру й особливості здійснення психологічного аналізу, як художніх творів, так і реальних життєвих ситуацій, з якими доводиться зустрічатися у реальному житті. Студенти також погодилися з тим, що подальше освоєння подібних методів практичної роботи – в кінцевому підсумку – сприятиме формуванню їхньої професійної компетентності. Деякі з них висловили бажання са-

можливо здійснити психологічний аналіз, а тому побажали отримати індивідуальну тему для творчого завдання з даного предмету, а результати опублікувати у вигляді власного наукового дослідження (що також завбачливо було їм запропоновано).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений огляд наукових публікацій за темою дослідження дозволив з'ясувати, що в працях науковців наявні розробки, необхідні для застосування методу сфокусованого інтерв'ю, зокрема, для здійснення психологічного аналізу в навчальному процесі.

Виявлені наукові розробки, а також власний досвід підготовки фахових психологів дозволяють з'ясувати особливості процесу здійснення психологічного аналізу для навчальних цілей, з застосуванням методу сфокусованого інтерв'ю, який можна використовувати у навчальному процесі.

Запропонована процедура здійснення психологічного аналізу із застосуванням методу фокус-групи виявилася придатною для вирішення навчальних завдань у процесі підготовки майбутніх фахових психологів, відповідає чинним вимогам до підготовки фахівців у вищій школі, враховує наявні особливості їхнього навчання і виховання сприяє оптимізації навчально-виховного процесу.

У майбутньому заплановано продовжити вивчення зазначеної теми, зокрема, з'ясування впливу розглянутих підходів до аналізу навчальних повсякденних ситуацій і набутих при цьому навичок на процес формування професійної компетентності майбутніх фахових психологів.

Список бібліографічних посилань

1. Гірник А.М., Гірник Д.А. Метод он-лайн фокус-груп. *Наукові записки. Педагогічні, психологічні науки і соціальна робота*, 2009. Т. 97. С. 24–27.
2. Буданова О. Онлайн сфокусовані групові інтерв'ю: нові старі методи якісних досліджень. *IV Конгрес САУ Трансформація соціальних інститутів в інформаційному суспільстві: тези доп.* 2021. Харків 28–29 жовт. С. 340–341.
3. Горошко Т. Фокус-група за участю практичних психологів URL: <http://osvitapoltava.gov.ua/2021/02/04/fokus-grupa-za-uchastyu-praktychnyh-psyhologiv/>
4. Колбин Г.А., Фросина І.В. Фокус-групи на підприємстві. *Соціологічні дослідження*, 1999. № 2. С. 117–120.
5. Крюгер Р., Кейси М. Фокус-групи: практическое руководство; пер. с англ. М.: Вільямс, 2003. 210 с.
6. Лацеба М. Технології дослідження для побудови стратегії: особливості застосування методу фокус-груп. URL: www.ucipr.kiev.ua/index.php?name=EZCMS&menu=2&page_id=5
7. Михайлич О. Метод фокус-групи у соціологічному супроводі виборчих кампаній. *Політичний менеджмент*, 2010. № 1. С. 123–132.
8. Олійник О. Можливості та обмеження методу онлайн фокус-груп. *Проблеми розвитку соціологічної теорії: Концептуальні стратегії дослідження со-*

ціальних наслідків пандемії COVID-19: матеріали XVII Міжнар. наук.-практ. конф. Київ: Наук. Столиця, 2020. С. 76–77.

9. Олійник О. Особливості організації та проведення онлайн фокус-груп. *IV Конгрес САУ Трансформація соціальних інститутів в інформаційному суспільстві: тези доп.* Харків, 2021, 28–29 жовт. С. 341–343.
10. Олійник О. Онлайн фокус-групи: особливості організації та проведення. *Соціологічні студії*, 2022. №1(20). С. 32–40.
11. Товстокопа Ю.В. Дослідження практик комунікативної толерантності молоді методом фокус-групи. *Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості: матеріали всеукр. наук.-практ. конф.* (Запоріжжя, 25–26 листопада 2016 р.). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2016. С. 94–98.
12. Титаренко Д., Титаренко О. Дослідницьке інтерв'ю: Методичні рекомендації з організації та проведення дослідження. Київ: Праймдрук, 2012. 40 с.
13. Яворська Н.В. Інструменти експериментального дослідження: фокус-групи як інструментарій для збору даних. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2017. Вип. 54 (107). С. 298–303.
14. Яковенко Л.Б. Метод фокус-груп у психологічних дослідженнях структурування вільного часу. *Актуальні проблеми психології*, 2016. Т. 7. Вип. 27. С. 525–535.
15. Методика проведення фокус-груп: Методичні рекомендації для студентів спеціальності «журналістика» ВДПУ / Укл. Лапшин С.А. Вінниця: ВДПУ, 2016. 28 с.
16. Мертон Р., Фиске М., Кендалл П. Фокусированное интервью / пер. с англ. М.: Институт молодежи, 1991. 156 с.
17. Практичні поради з проведення фокус-груп. URL: <https://gbs.com.ua/ua/blog/branding-and-marketing/17/>

References

1. Hirnyk, A.M., Hirnyk, D.A. (2009). Method of online focus groups. *Scientific notes. Pedagogical, psychological sciences and social work*, 97: 24–27 [in Ukr].
2. Budanova, O. (2021). Online focused group interviews: new old methods of qualitative research. *4th Congress of the Ukrainian Academy of Social Sciences Transformation of social institutions in the information society: abstracts of reports. Kharkiv, October 28–29*. PP. 340–341 [in Ukr].
3. Horoshko, T. (2021). Focus group with the participation of practical psychologists. Retrieved from <http://osvitapoltava.gov.ua/2021/02/04/fokus-grupa-za-uchastyu-praktychnyh-psyhologiv/> [in Ukr].
4. Kolbin, G.A., Frosyna, I.V. (1991). Focus groups at the enterprise. *Sociological research*, 2: 117–120. [in Ukr].
5. Kruger, R., Casey, M. (2003). Focus groups: a practical guide. Trans. with english. Moscow: Williams. 210 p. [in Rus].
6. Laceba, M. Research technologies for building a strategy: features of using the focus group method. Retrieved from www.ucipr.kiev.ua/index.php?name=EZCMS&menu=2&page_id=5 [in Ukr].
7. Mykhailich, O. (2010). The focus group method in the sociological support of election campaigns. *Political management*, 1: 123–132. [in Ukr].
8. Oliynyk, O. (2020). Possibilities and limitations of the online focus group method. *Problems of the development of sociological theory: Conceptual strategies for researching the social consequences of the COVID-19 pandemic: materials of the XVII International Scientific and Practical Conference Kyiv: Scientific Capital*. PP. 76–77 [in Ukr].

9. Oliynyk, O. (2021). Peculiarities of organizing and conducting online focus groups. *4th Congress of the Ukrainian Academy of Social Sciences Transformation of social institutions in the information society: abstracts of reports. Kharkiv, October 28–29*. PP. 341–343 [in Ukr].
10. Oliynyk, O. (2022). Online focus groups: peculiarities of organization and conduct. *Sociological studies*, 1(20): 32–40 [in Ukr].
11. Tovstokora, Yu.V. (2016). Study of communicative tolerance practices of young people by the focus group method. *Psychology in the context of modern research on the problems of personality development: materials of the All-Ukrainian scientific and practical conference* (Zaporizhzhia, November 25–26, 2016). Zaporizhzhia: Classical Private University. PP. 94–98 [in Ukr].
12. Tytarenko, D., Tytarenko, O. (2012). Research interview: methodical recommendations for organizing and conducting research. Kyiv: Primedruk. 40 p. [in Ukr].
13. Yavorska, N.V. (2017). Tools of experimental
- research: focus groups as a toolkit for data collection. *Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and secondary schools*, 54(107): 298–303 [in Ukr].
14. Yakovenko, L.B. (2016). The method of focus groups in psychological studies of the structuring of free time. *Actual problems of psychology*, 7(27): 525–535 [in Ukr].
15. Methodology for conducting focus groups (2016). Methodological recommendations for students majoring in "journalism" of VSPU. In S.A. Lapshin (Comp.). Vinnytsia: VSPU. 28 p. [in Ukr].
16. Merton, R., Fiske, M., Kendall, P. (1991). Focused interview. Trans. with English. Moscow: Institute of Youth. 156 p. [in Rus].
17. Practical tips for conducting focus groups. Retrieved from <https://gbs.com.ua/ua/blog/branding-and-marketing/17/> [in Ukr].

VINTIUK Yuriy

Ph.D in Psychology, Associate Professor of the Theoretical and Practical Psychology Department, Lviv Polytechnic National University

RESEARCH OF EDUCATIONAL SITUATIONS USING THE FOCUS GROUP METHOD IN THE TRAINING OF FUTURE PROFESSIONAL PSYCHOLOGISTS

Summary. Introduction. The training of specialists with higher education of various specialties in modern conditions requires the search and implementation of new approaches to teaching various educational subjects. In particular, this concerns the psychological analysis of various situations, which must be taught to be carried out during the training of future professional psychologists. As educational, it is advisable to use situations depicted in movies, artistic ones in particular, selected in a certain way. But even if there is an opportunity to acquaint students with the procedure of increasing psychological analysis, they are exposed to significant difficulties in its implementation. Therefore, it was decided to use the focused interview method to activate this process. This circumstance makes the task of careful consideration of this topic urgent.

Purpose. To consider the possibilities of studying educational situations by the method of focused interview in the preparation of future professional psychologists.

Methods. Analysis, synthesis, systematization, specification, generalization.

Results. The possibilities of using the focused interview method for psychological analysis of various situations in the educational process in the training of future professional psychologists are considered.


Originality. For the first time, the application of the focused interview method for the psychological analysis of real situations for educational purposes in the training of


future professional psychologists was considered and implemented in practice.

Conclusion. 1. The review of scientific publications on the topic of the study made it possible to find out that in the works of scientists there are developments necessary for the use of the focused interview method, in particular, for the implementation of psychological analysis in the educational process. 2. Known scientific developments, as well as our own experience in training professional psychologists, allow us to clarify the peculiarities of the process of psychological analysis for educational purposes, using the focused interview method, which can be used in the educational process. 3. The proposed procedure for conducting psychological analysis proved to be suitable for solving educational tasks in the process of training future professional psychologists, meets the current requirements for training specialists in higher education, takes into account the existing features of their training and education, and allows for the optimization of the educational process.

Keywords: educational process; training of future professional psychologists; formation of professional competence; method of focused interview; study of educational situations.

Одержано редакцією 28.02.2023
Прийнято до публікації 14.03.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-70-78>

 <https://orcid.org/0000-0002-8502-6458>

ЧИЧУК Вадим Миколайович

кандидат педагогічних наук, доцент катедри професійної освіти та технологій за профілями, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
e-mail: vadym.chyчук@udpu.edu.ua

УДК 378.018.8:378.22:377.011.3-051:378.091.31/39-025.14(045)

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено актуальній проблемі сучасної педагогіки вищої школи, пов'язаної із запровадженням змішаного навчання в системі підготовки майбутніх бакалаврів з професійної освіти у ЗВО, що зумовлено карантинними обмеженнями та воєнними діями на території

України. У ній розкриваються різні підходи на саме поняття змішаного навчання як на особливу форму організації освітнього процесу у навчальних закладах, так і на інноваційну технологію підготовки майбутніх фахівців у вищій школі. Проаналізовано структуру такого типу

занять, яке може проводитись аудиторно, що отримало назву «контактних годин» та позааудиторно, тобто «безконтактних годин» (онлайн-діяльність). Також зосереджено увагу на основних етапах роботи викладача і здобувачів освіти під час проведення змішаного навчання. До таких етапів зараховують: попередню підготовку, подачу нової інформації, тренування, виконання практичного завдання, оцінювання діяльності здобувачів освіти, рефлексію. Зазначено, що змішане навчання, як правило, здійснюється за допомогою використання онлайн-платформ Moodle та Google Classroom. У статті акцентовано увагу на змісті освітньої програми «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» освітнього ступеня бакалавр та робочих програм основних фахових дисциплін цієї спеціальності, зокрема «Методологічні засади професійної освіти», «Дидактичні основи професійної освіти», «МПН: основні технології навчання», «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», «Програмне забезпечення», «Моделювання комп'ютерних систем». На прикладі проведення заняття з однієї з тем дисципліни «Методологічні засади професійної освіти» було продемонстровано особливості запровадження змішаного навчання у ЗВО.

Ключові слова: змішане навчання; професійна освіта; комп'ютерні технології; заклади вищої освіти; онлайн-платформи.

Постановка проблеми. У сучасній системі вітчизняної вищої освіти є важливою та актуальною проблема, пов'язана з пошуком ефективних інноваційних форм, технологій та методів навчання майбутніх фахівців у ЗВО, особливо це зумовлено введенням карантинних обмежень пандемії коронавірусу та воєнними діями на території України. Водночас вибір інноваційних методик у професійній освіті спрямований на формування та розвиток ключових і спеціальних компетентностей у майбутніх фахівців, орієнтацію в інформаційно-цифровому просторі, використання в освітньому процесі критичного та креативного мислення студентів. У 2020 році Міністерством освіти і науки України було розроблено «Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти», сутність яких полягала у запровадженні такої форми навчання, яка б враховувала обмежену кількість аудиторних занять, а також зберегла б доступність та гнучкість для окремих категорій здобувачів освіти, індивідуальну траєкторію навчання студентів.

Останнім часом різні аспекти запровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти України стали предметом дослідження багатьох вчених. Так, змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у ЗВО розглядається у статті О. Цюняк та Г. Розлуцької [1]. Особливості запровадження змішаного навчан-

ня в заклади вищої освіти та визначення його переваг і недоліків над традиційною формою розкрито у працях К. Бугайчук [2], Т. Собченко та О. Пивоварової [3]. Питання проведення змішаного навчання в кризових умовах присвячено публікацію В. Корнят, А. Чередник та Н. Діри [4]. Використання різних платформ дистанційного навчання розглядається у статтях О. Сивак, М. Сарбаш [5], Т. Утицьких, А. Солодовнікова [6], В. Гриценка, І. Юстик [7]. Перспективи впровадження змішаного навчання схарактеризовано у науковому дослідженні А. Антонюк, Г. Михайлюк, О. Боднар [8]. Однак звернення до особливостей підготовки майбутніх фахівців освітнього ступеня «бакалавр» в сучасних умовах функціонування ЗВО не знайшло достатнього відображення у наукових джерелах. Це й зумовило вибір теми цієї статті, **мета** якої полягає у з'ясуванні специфіки підготовки бакалаврів освітньої програми «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» у педагогічному університеті в умовах змішаного навчання.

Під час написання статті було використано такі методи дослідження, як теоретичний аналіз наукових робіт з проблеми, вивчення рекомендацій МОН України щодо змішаного навчання, аналіз освітньої програми підготовки бакалаврів, моделювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. З наукових джерел стало відомо, що змішане навчання оптимально поєднує в собі два різновиди навчання у ЗВО, зокрема традиційне (аудиторне) та дистанційне (позааудиторне). Запровадження змішаного навчання має свою коротку передісторію, спочатку у зв'язку з пандемією у світі в освітніх закладах України було введено дистанційну форму підготовки здобувачів освіти, яке поступово з послабленням карантинних заходів видозмінилося на змішану форму. Це пояснюється насамперед тим, що одним з вагомих недоліків дистанційної форми навчання було обмежене у часі та обсязі живе спілкування та зниження мотивація учасників освітнього процесу. МОН України вказує на дві форми змішаного навчання – синхронне та асинхронне. Синхронне навчання передбачає одночасний прямиий зв'язок викладача та студентів, а асинхронне – виучування навчального матеріалу та виконання практичних завдань в різний час [9, с. 34]. Крім цього змішане навчання передбачає існування контактних та безконтактних (онлайн) годин. Контактними годинами вважаються безпосередня взаємодія учасників освітнього процесу в аудиторії. Безконтак-

тні години, це такі, що передбачають опосередковану взаємодію між викладачем та студентами засобами онлайн-технологій в аудиторії чи за її межами.

Окремі вчені розглядають мішане навчання не як нову організаційну форму освітнього процесу, а як інноваційну технологію навчання.

Так, наприклад, І. Хом'юк та С. Кирилашук зазначають, що змішане навчання – технологія в якій поєднуються як кращі традиційні, так новітні форми навчання майбутніх фахівців та трансформується структура й зміст опанування дисциплін професійного циклу з метою створення підґрунтя для формування у них професійної, цифрової та самоосвітньої компетентностей [10]. Також як технологію змішане навчання розглядають і Л. Антонюк, Г. Михайлюк, О. Боднар, підкреслюючи, що змішане навчання це не лише просте використання інформаційно-комунікаційних засобів, а й інтегрована освітня діяльність викладачів та студентів через очну та дистанційну форму освітнього процесу, що гармонійно поєднує в собі безпосереднє навчання під керівництвом викладача з самостійною формою роботи здобувачів вищої освіти [8, с. 218].

О. Цюняк, Г. Розлуцька акцентують увагу на тому, що в умовах запровадження цифровізації в освітній процес змішане навчання виражається через основні три компоненти, які реалізуються в інформаційно-освітньому середовищі ЗВО через: традиційне навчання (face to face), тобто традиційні заняття під керівництвом викладача в аудиторії; самостійне навчання (self-study learning), а саме самостійна робота студентів спрямована на виконання практичних і лабораторних робіт, пошук та опрацювання навчальних матеріалів, використання можливостей хмарних середовищ та онлайн-сервісів; спільне онлайн-навчання (online collaborative learning), зокрема робота здобувачів освіти і викладачів у режимі синхронної взаємодії онлайн, наприклад, проведення конференцій, вебінарів, форумів тощо [1, с. 233]. Очевидно, визначення трьох аспектів змішаного навчання авторами спирається вивчення зарубіжного досвіду з цієї проблеми, зокрема висвітленого в науковій праці «Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти», де описано шість моделей запровадженого в країнах ЄС змішаного навчання [11]. Автори згаданого вище наукового джерела презентують такі моделі:

– Face-to-face Driver, що становить собою доповнення аудиторних занять онлайн навчанням, це дає змогу здобувачам освіти

долучатись до електронних ресурсів з комп'ютерного класу, лабораторії або в домашніх умовах;

– Rotation, що є поєднанням онлайн та офлайн навчання під керівництвом викладача відповідно до розкладу занять;

– Flex, що розглядається, як така форма організації освітнього процесу, за якою більше часу відводиться на електронне навчальне середовище за умови очної викладацької підтримки;

– Online lab, що передбачає проведення занять в спеціально обладнаній онлайн-лабораторії, де здобувачі освіти можуть отримувати онлайн-консультації викладача, а лаборанти здійснюють технічне забезпечення освітнього процесу;

– Self-blend, що дає змогу студентам самостійно обрати онлайн-курси, як допоміжну форму навчання до вивчення офлайн навчальних дисциплін з метою поглиблення знань;

– Online driver, таке навчання, яке здійснюється в онлайн режимі (електронному середовищі) і вимагає проведення атестації очно [там само].

Дещо по іншому трактує поняття «змішане навчання» Л. Бугайчук, зокрема через спектр таких важливих ознак: змішане навчання зараховує до формального навчання в межах діяльності освітніх закладів; становить собою цілеспрямований процес набуття знань та формування вмінь і навичок у контексті конкретних навчальних дисциплін, частина якого здійснюється у віддаленому режимі; у ході опанування навчальної дисципліни широко використовуються інформаційно-комунікаційні та технічні засоби навчання; ІКТ впроваджуються не лише для зберігання та отримання навчального матеріалу, а й для здійснення контрольних заходів, організації навчальної взаємодії учасників освітнього процесу (консультації, дискусій, обговорення); передбачає самоконтроль студента під час виконання практичних завдань [2].

Т. Собченко та О. Пивоварова, аналізуючи особливості запровадження змішаного навчання у ЗВО, виокремлюють низку його переваг над традиційною формою організації освітнього процесу, а саме: здобувачі освіти мають змогу навчатися раціонально розподіляти та використовувати власний час у зручному режимі; змішана форма навчання уможливає дисциплінувати себе, вмотивовувати та розставляти пріоритети у самостійній діяльності; змішане навчання дає змогу використовувати в максимальному обсязі освітній потенціал аудиторних та позааудиторних занять; швидкість в отриманні зворотного зв'язку

та перевірі виконаних студентами завдань; можливість оптимального поєднання кількох методів навчання одночасно; дає змогу ширше трансформувати ролі викладача: від передавача знань до консультанта з метою розкриття здібностей та професійних можливостей майбутніх фахівців; інтерактивність здобувачів освіти в ході навчання у наслідок чого у них з'являються нові можливості [3, с. 135].

Ще на одну з переваг змішаного навчання вказують В. Корнят, А. Чередник, Н. Діра, зазначаючи, що змішане навчання допомагає підготувати здобувачів освіти до цифрового майбутнього, оскільки у ході проведення онлайн занять освоюють новітні технології, що знадобляться їм в майбутній професійній діяльності. На думку авторів, цінність роботи з цифровими технологіями полягає у формуванні вміння оперативно використовувати інформацію, що постійно змінюється за вимогами потреб ринку праці та освітніх послуг [4, с. 194].

І. Хом'юк, С. Кирилашук вважають, що за структурою змішане навчання відрізняється від традиційної форми. Основними структурними елементами системи змішаного навчання автори називають: інституційний, що передбачає організацію стратегії онлайн (електронного) навчання в інтеграції з аудиторним навчанням; технологічний, що становить собою управління освітнім процесом (LMS–Learning Management System); навчально-методичний, що покликаний розробляти моделі навчально-методичного забезпечення у ході електронного навчання [10].

Працюючи в умовах змішаного навчання, викладачі дбають про те, щоб здобувачі освіти під час контактних годин отримали базові знання з кожної дисципліни, зорієнтувалися на самостійне виконання практичних завдань, підготовку індивідуальних проєктів, здійснення науково-дослідницьких робіт. Відповідно до «Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти», запропонованих МОН України, змінюється розподіл годин на лекції, практичні та лабораторні у бік циклічної послідовності активностей здобувачів освіти та урізноманітнення форм взаємодії в залежності від поставлених завдань, технічних можливостей та ресурсу часу [9]. З огляду на це змінюється і структура проведення заняття в умовах змішаного навчання. Вона складається з таких етапів, як: попередня підготовка, подача нової інформації, тренування, практичне завдання, оцінювання завдання, рефлексія.

На етапі попередньої підготовки здійснюється реалізується мета підготовки й

донесення навчальної інформації до студентів, яка дасть змогу їм ефективніше спланувати подальшу роботу на занятті з виучуваної теми. Цей етап залучає також мотиваційні настанови, що зможуть зацікавити здобувачів освіти до вивчення нового матеріалу, може містити діагностичне тестування, яке уможливить виявити рівень засвоєння попередньої теми. У ході етапу попередньої підготовки викладач рекомендує студентам, що необхідно відновити в пам'яті з попереднього матеріалу, як спланувати та розподілити час на виконання практичних завдань, на які навички слід звернути увагу, що знадобляться на занятті. На цьому етапі передбачається застосування таких видів освітньої діяльності студентів: під час контактних годин – вхідний контроль та опитування, а в ході онлайн-діяльності – повторення або ознайомлення з новою термінологією з виучуваної теми, перегляд коротких промовідео, використання інфографіки, проведення діагностичного тестування.

На етапі вивчення (подачі) нової інформації відбувається засвоєння теми дедуктивним чи індуктивним методом. За допомогою дедуктивного методу студенти засвоюють теоретичні знання з виучуваної теми, теоретичні положення та закономірності, а потім встановлюють зв'язки їх із практикою. Використовуючи індуктивний метод, здобувачі освіти самостійно на матеріалі виконання практичних завдань (розв'язуючи кейси, ситуаційні завдання, беручи участь у ділових і рольових іграх тощо) встановлюють теоретичні положення, правила та закономірності. Основними видами освітньої діяльності на цьому етапі виступають у ході контактних годин презентації, пошук відповідей на питання, обговорення кейсів, а онлайн-діяльність передбачає використання віде- та аудіозаписів, відеоконференцій, роботу з кейсами, пошук відповідей на питання.

Етап тренування передбачає як індивідуальну, так і групову діяльність студентів. Причому студенти не лише ознайомлюються з готовими текстами або переглядають відео, а й готують відповіді на питання у вигляді мінітесту, розгорнутої відповіді, заповнюють таблицю за зразком чи виконують вправи. Обговорення спірних питань може відбуватися як у синхронному, так і асинхронному режимах без оцінювання студентів. Значна роль у проведенні цього етапу належить викладачеві, на нього покладаються завдання домогтись від студентів відповідей на поставлені ним проблемні запитання. Видами освітньої діяльності під час контактних годин можуть бути дебати, обговорення окремих

складних питань, дискусії, бесіди, групове виконання завдань (робота в малих групах), спостереження, імітаційні рольові ігри, а у ході онлайн-діяльності – підготовка викладачем запитань для самоперевірки і відповідей студентів на них, онлан обговорення (чат, форум), виконання інтерактивних завдань і вправ, віртуальний тренінг, спостереження, робота з кейсами, перегляд відеоматеріалів.

На етапі виконання практичних завдань студенти працюють індивідуально або в парах, малих групах, колективно, виконуючи завдання синхронно чи асинхронно. Причому умови до практичних завдань мають бути сформовані так, щоб студенти, виконуючи їх, набували нового практичного досвіду відповідно до навчальної мети та очікуваних результатів з кожної дисципліни. Якщо викладач працює в контактних годинах, то основними видами його діяльності зі студентами будуть завдання практичного чи лабораторного (частково пошукового, дослідницького характеру) занять. А обираючи онлайн-діяльність, викладач ставить перед студентами завдання виконувати завдання, пов'язані з пошуком відповідей на запитання, виконанням віртуальних лабораторних робіт, інтерактивних практичних завдань, різнорівневих індивідуальних та групових завдань, як наприклад, презентація, звіт, проєкт, відеозапис), робота над першоджерелами, нормативними документами.

Оцінювання завдання як етап змішаного навчання, має відбуватися за чітко визначеними критеріями, проте з ними студент має знайомитися ще на етапі тренування до початку власне виконання практичних завдань. Видами освітньої діяльності на цьому етапі під час контактних годин є контрольна робота, усне опитування, атестування, виконання практичних завдань, а у ході безконтактних годин – інтерактивне тестування, письмова робота, усна відповідь (відеозапис) виконання практичного завдання. Кожен вид діяльності студентів обов'язково оцінюється в балах.

Етап рефлексії передбачає самооцінку студентів у вигляді самоаналізу що нового дізнався, засвоїв, навчився використовувати на практиці, чого не усвідомив, що потребує додаткового опрацювання, що варто змінити, над чим ще попрацювати). У ході контактних годин використовуються такі види освітньої діяльності: діалог, групове обговорення, короткі усні або письмові відповіді на запитання щодо самоаналізу. Безконтактні години вимагають застосування таких видів діяльності студентів, як: звіт самоаналізу, ментальні карти, від-

повіді на рефлексивні питання, поповнення портфоліо матеріалами з вивченої теми.

Для ефективної організації змішаного навчання викладачі послуговуються різними онлайн-платформами, що становлять собою «програмне забезпечення для підтримки дистанційного навчання, метою якого є створення та управління педагогічним змістом, індивідуалізоване навчання та телетьюторат, воно включає засоби, необхідні для трьох основних користувачів – викладача, студента, адміністратора» [12, с. 107].

О. Пасічник зазначає, що засобами досягнення освітньої мети на основі змішаного навчання є використання двох типів платформ: зовнішньої (змістове наповнення яких розробляється зовнішньою навчальною структурою, тобто професійною інституцією, наприклад, Moodle, Google, Web Course Tools); внутрішньої (відображення змісту уже розроблених навчальних дисциплін) [13, с. 232].

На думку О. Сивак та М. Сарбаш, існує три типи платформ, зокрема прості платформи, синхронні віртуальні класи, складні платформи [5, с. 68]. У ході змішаного навчання найчастіше вдаються до складних платформ, які крім простих видів діяльності охоплюють педагогічне проектування та поширення. Також за допомогою складних платформ здійснюється управління процесом офлайн (традиційного) та онлайн (дистанційного) навчання. Прикладом таких платформ є платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), що становить собою модульне об'єктно-орієнтоване динамічне освітнє середовище, яке використовують в системі управління навчанням (LMS), системі управління курсами (CMS), а також віртуальним навчальним середовищем (VLE) чи просто платформою для навчання, що пропонує учасникам освітнього процесу (викладачам, студентам, адміністрації) різноманітний набір інструментів для комп'ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного. Платформу Moodle можна використовувати як для аудиторного навчання (контактних годин), так і для позааудиторного навчання (безконтактних годин), для самостійної роботи вдома. Використання платформи Moodle актуальне особливо в нинішній час, оскільки велика кількість студентів перебуває за кордоном у зв'язку з воєнними діями, проте вони можуть без проблем приєднатися у визначений для занять час для проведення онлайн-навчання.

Т. Утицький та А. Солодовніков [6] визначають цілу низку переваг та можливостей використання платформи Moodle як

для викладачів, так і для студентів. Для викладачів з'являється можливість розміщення структурованого навчально-методичного забезпечення дисципліни для студентів, а саме конспекти лекцій та практичних занять, відеоматеріали для перегляду, завдання для самостійної роботи, наукові джерела. Усі завантажені матеріали з дисципліни залишають доступними для кожної наступної академічної групи автоматично; викладач стає більш мобільним, оскільки має можливість доступу до освітніх ресурсів в будь-який час та в будь-якому місці, головне доступ до мережі інтернет; викладач має змогу швидко корегувати, змінювати, розширювати, доповнювати методичні матеріали дисципліни; теоретичний виклад матеріалу викладач може підсилювати використанням аудіо-та відеозаписів, графіків, презентацій, документів тощо; платформа уможливає розміщення різних форматів електронних матеріалів, зокрема система дозволяє за необхідності завантажувати файли будь-яких форматів, наприклад, файли прикладного програмного забезпечення для підготовки та виконання лабораторних робіт, також якщо є розроблені викладачем пакети з інших систем електронного (комп'ютерного) навчання, то вони інтегруються до Moodle; викладач має змогу легко та оперативно здійснювати контроль навчальної діяльності студентів, встановлювати терміни виконання студентами завдань, полегшує систему рейтингування оцінювання самостійної роботи студентів за допомогою автоматизації.

Крім цього, платформа Moodle надає переваги і для здобувачів освіти, зокрема: прямий доступ до укомплектованого та логічно структурованого навчально-методичного матеріалу у зручний для студентів час; забезпечує сумісність з різними гаджетами, оскільки матеріали курсів взавантажуються однаковою мірою зручно на всіх пристроях – ноутбуках, нетбуках, планшетах, смартфонах; платформа дає змогу студентам здійснювати самоконтроль, самоперевірку (самотестування) та оцінювання власних знань незалежно від викладача; у системі представлено різноманітні завдання, які спрямовані на співпрацю «студент-студент» і «студент-викладач» через інтернет-конференцію, форум, дискусію.

Як зазначають В. Гриценко та І. Юстик, платформа Moodle у системі вищої освіти є найвідомішою, проте вона не зовсім зручна у використанні і для більшості користувачів видається досить складною [7]. Тому більшого поширення набула платформа Google Classroom, яка становить собою

вебсервіс, створений для організації освітнього процесу в умовах змішаного навчання у ЗВО, з метою прискорення процесів поширення файлів між викладачем та студентами, спілкування в режимі реального часу та оцінювання виконаних завдань.

Підготовка бакалаврів зі спеціальності «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» спрямована на навчання майбутніх фахівців в галузі знань 01 Освіта та отримання кваліфікації викладач практичного навчання, фахівець в галузі комп'ютерних технологій. Випускники цієї освітньої програми мають право працювати загальноосвітніх школах, професійно-технічних училищах, у ЗВО I-II рівнях акредитації, а також на підприємствах різної форми власності, де використовується комп'ютерна техніка. З одного боку такі майбутні фахівці мають набути навичок використання комп'ютерних технологій та створення різноманітних електронних програм в сфері навчання та організації освітнього процесу, а з іншого боку – оволодіти вмінням передавати свої знання та практичний досвід школярам, студентам професійно-технічних училищ, технікумів.

Здобувачам вищої освіти із зазначеної спеціальності в умовах змішаного навчання необхідно сформувати низку важливих компетентностей, які уможливають їм опанувати навчальні дисципліни, а в майбутньому стати конкурентноспроможними, висококваліфікованими професіоналами. Як зазначено в освітній програмі «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)» освітнього ступеня бакалавр Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, майбутні викладачі практичного навчання, фахівці в галузі комп'ютерних технологій мають обов'язково оволодіти такими компетентностями: здатність розуміти специфічні особливості професії викладача професійного навчання в галузі комп'ютерних технологій, знати основні напрямки розвитку сучасної техніки, мати глибокі знання з основних галузей комп'ютерних технологій; здатність розуміти та уміло використовувати математичні та числові методи у ході роботи з комп'ютерною технікою; здатність шляхом самостійного навчання освоїти нові області, використовуючи здобуті знання в області професійної освіти комп'ютерних технологій тощо [14]. Формування вказаних компетентностей у студентів здійснюється у ході вивчення таких важливих дисциплін, як: «Методологічні засади професійної освіти», «Дидактичні основи професійної освіти», «МПН: основи технології навчання», «Комп'ютерні технології в навчальному процесі», «Програмне

забезпечення», «Моделювання комп'ютерних систем».

З огляду на це підкреслимо на те, що в підготовці цієї галузі важливими виступають два аспекти: професійно-дидактична та фахова підготовка з урахуванням того, що компетентність майбутнього фахівця п'ятикомпонентна, оскільки складається з набуття знань, формування вмінь і навичок, первинного професійного досвіду та ціннісного ставлення до професійної діяльності.

Враховуючи «Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» МОН України, звернемо увагу на особливості підготовки майбутніх бакалаврів зазначеної вище спеціальності з дисципліни «Методологічні засади професійної освіти» на прикладі вивчення теми «Загальні основи професійної педагогіки». На підготовчому етапі до цього заняття викладач планує розкрити перед студентами в тезисному варіанті декілька важливих питань: «Професійна педагогіка як галузь педагогічної науки», «Методологія педагогіки і основи науково-педагогічних досліджень у професійній педагогіці», «Системний підхід до формування основ професійної освіти». Крім цього, викладач пропонує студентам самостійно опрацювати таке питання – «Уявлення сучасної науки про кваліфікованого фахівця професійної освіти». А на етапі подачі нової інформації, що проводиться під час контактних годин, студенти ознайомлюються з презентацією теоретичного матеріалу із запланованих питань вивченої теми та у вигляді коротких повідомлень доповнюють викладача інформацією з питання, яке виносилося на самостійне опрацювання. А на етапах тренування та виконання практичного завдання за дорученням викладача складають глосарій ключових понять, готують структурно-логічні схеми або ментальні карти і на завершення пишуть твір-есе «Яким має бути кваліфікований фахівець професійної освіти». На етапі оцінювання діяльності студентів, викладачем організовується обговорення розглянутих питань теми та оцінювання в балах підготовлених повідомлень та написання творів есе. Для проведення рефлексії студенти готують письмовий самозвіт про те, які фрагменти з вивченої теми були для них складними або суперечливими та як змінилося їхнє уявлення про майбутнього фахівця з професійної освіти після проведеного заняття.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, підготовка майбутніх бакалаврів з професійної освіти в умовах змішаного навчання відрізняється своєю

структурою, методами та засобами від традиційної форми організації освітнього процесу у ЗВО. Змішане навчання передбачає поєднання аудиторної (контактних годин) з позааудиторною (безконтактних годин) роботою за допомогою використання онлайн-платформ, як наприклад, Moodle та Google Classroom. Подальшого дослідження потребує такий важливий аспект, як використання інноваційних методів і технологій під час проведення змішаного навчання у вищій школі.

Список бібліографічних посилань

1. Цюняк О. П., Розлуцька Г. М. Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: педагогіка. Соціальна робота*, 2021. Вип. 2 (49). С. 232–235.
2. Бугайчук К.Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016. Т. 54. №4. С. 1–18.
3. Собченко Т.М., Пивоварова О.М. Переваги та недоліки реалізації змішаного навчання майбутніх учителів філологів у закладах вищої педагогічної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 31 березня – 2 квітня 2021 р.). Харків: «Мітра», 2021. С. 133–137.
4. Корняк В.С., Чередиш Л.М., Діра Н.О. Змішане навчання в кризових умовах: особливості, ризики blended learning in crisis situations: features, risks. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Том 2. Вип. 50. С. 192–196.
5. Сивак О.А., Сарбаш М.В. Платформи дистанційного навчання у закладах вищої освіти. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філософія, культурологія, соціологія*, 2018. Вип. 16. С. 66–75.
6. Утицьких Т.О., Солодовников А.С. Використання цифрової платформи Moodle іноземними студентами в освітньому процесі. URL: https://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/26746/1/Тезиси_2020.pdf
7. Гриценко В., Юстик І. Використання сервісу Google Classroom для управління освітніми процесами. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2015-10-06-06-17-54/sektsiia-4/3930-vykorystannya-servisu-google-classroom-dlya-upravlinnya-osvitnimy-protseamy>
8. Антонюк А., Михайлюк Г., Боднар О. Перспективи впровадження змішаного навчання у ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Том 1. Вип. 58. С. 216–221.
9. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchannya/zmishanenanavchannia-bookletspreads-2.pdf>
10. Хом'юк І.В., Кирилашук С.А. Використання технології змішаного навчання на заняттях з вищої математики у технічних ЗВО. URL: http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32012/Хом%27юк_%20змiшане%20навчання.pdf?sequence=1&isAllowed=y
11. Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти: підручник / за заг. ред. В.В. Олійника. Київ: ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти», 2019. 196 с.
12. Горбатюк Р.М., Потапчук О.І. Формування готовності майбутніх педагогічних фахівців засобами мобільних технологій до професійної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

- методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 2017. Вип. 48. С. 106–109.
- Пасічник О. Змішане навчання як форма ефективно організації іншомовної освіти на неможливостях ЗВО. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2018. №3(62). С. 231–234.
 - Освітня програма «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)». URL: <https://drive.google.com/file/d/1LJ1SOocnjoL1bwYQDOQlodxuSHCmDCbq/view>
- References**
- Tsyunyak, O.P., Rozlutska H.M. (2021). Blended learning as an innovative form of organization of the educational process in higher education institutions. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "pedagogy. Social work"*, 2(49): 232–235 [in Ukr].
 - Bugaichuk, K.L. (2016). Blended learning: theoretical analysis and implementation strategy in the educational process of higher educational institutions. *Information technologies and teaching aids*, 54(4): 1–18 [in Ukr].
 - Sobchenko, T.M., Pyvovarova, O.M. (2021). Advantages and disadvantages of the implementation of mixed training of future teachers of philology in institutions of higher pedagogical education. *Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice: materials of the 5th International Scientific and Practical Conference* (Kharkiv, March 31 – April 2, 2021). Kharkiv: Mitra. PP. 133–137 [in Ukr].
 - Kornyat, V.S., Cherednyk, L.M., Dira, N.O. (2022). Blended learning in crisis situations: features, risks. *Innovative pedagogy*, 2(50): 192–196 [in Ukr].
 - Sivak, O.A., Sarbash, M.V. (2018). Distance learning platforms in institutions of higher education. *Bulletin of the Mariupol State University. Series: Philosophy, cultural studies, sociology*, 16: 66–75 [in Ukr].
 - Utytskih, T.O., Solodovnikov, A.S. (2020). Use of the Moodle digital platform by foreign students in the educational process. Retrieved from https://repo.knmu.edu.ua/bitstream/123456789/26746/1/Тезисы_2020.pdf [in Ukr].
 - Hrytsenko, V., Yustyk, I. (2015). Using the Google Classroom service to manage educational processes. Retrieved from <https://www.cuspu.edu.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2015-10-06-06-17-54/sektsiia-4/3930-vykorystannya-servisu-google-classroom-dlya-upravlinnya-osvitynimy-protsesamy> [in Ukr].
 - Antonyuk, L., Mykhailiuk, G., Bodnar, O. (2022). Prospects for the implementation of blended learning in higher education institutions. *Current issues of humanitarian sciences*, 1(58): 216–221 [in Ukr].
 - Recommendations regarding the implementation of mixed education in institutions of vocational pre-higher and higher education. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchata/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletspreads-2.pdf> [in Ukr].
 - Khomyuk, I.V., Kyrylashchuk S.A. (2020). Use of blended learning technology in higher mathematics classes at technical higher education institutions. Retrieved from http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32012/Хом%27юк_%20змiшане%20навчання.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukr].
 - Olynyk V.V. (ed.) (2019). The technology of mixed learning in the system of open postgraduate education: a textbook. Kyiv: University Management of education. 196 p. [in Ukr].
 - Gorbatyuk, R.M., Potapchuk, O.I. (2017). Formation of the readiness of future pedagogical specialists for professional activities by means of mobile technologies. *Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems*, 48: 106–109 [in Ukr].
 - Pasichnyk, O. (2018). Mixed learning as a form of effective organization of foreign language education in non-language specialties of higher education institutions. *Scientific Bulletin of V.O. Sukhomlynskyi MNU. Pedagogical sciences*, 3(62): 231–234 [in Ukr].
 - Educational program "Professional Education (Computer Technologies)". Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1LJ1SOocnjoL1bwYQDOQlodxuSHCmDCbq/view> [in Ukr].

CHYCHUK Vadym

PhD in Pedagogy, Associate Professor of Professional Education and Technologies by Profile Department,
Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University

FEATURES OF TRAINING FUTURE BACHELORS ON VOCATIONAL EDUCATION IN CONDITIONS OF BLENDED LEARNING

Summary. Introduction. In the modern system of domestic higher education, there is an important and urgent problem related to the search for effective innovative forms, technologies and methods of training future specialists in higher education. This is especially important due to the introduction of quarantine restrictions of the coronavirus pandemic and military actions on the territory of Ukraine. At the same time, the choice of innovative methods in professional education is aimed at the formation and development of key and special competencies in future specialists, particularly, orientation in the information and digital space, the use of critical and creative thinking of students in the educational process.

Purpose. The purpose of the article is to find out the specifics of training Bachelors of the "Professional Education (Computer Technologies)" educational program at a pedagogical university in the conditions of blended learning.

Methods. To solve this concrete task, the following methods of the scientific investigation were applied: theoretical analysis of scientific works on the problem, study of the recommendations of the Ministry of Education and

Science of Ukraine regarding blended learning, analysis of the educational program for the preparation of Bachelors, modeling.

Results. The current problem of modern higher school pedagogy related to the introduction of blended learning in the system of training future Bachelors in professional education in higher education institutions, which is caused by quarantine restrictions and military actions on the territory of Ukraine, is considered. Various approaches to the very concept of blended learning, both a special form of organization of the educational process in educational institutions, and an innovative technology for training future specialists in higher education, are revealed. The structure of this type of classes, which can be conducted in-person and online, has been analyzed. Special attention is focused on the main stages of a teacher's and students' work during blended learning. It is noted that blended learning is usually implemented using Moodle and Google Classroom online platforms. Peculiar attention is focused on the content of the "Professional Education (Computer Technologies)" educational program of the Bachelor's Degree and curricula of the main professional


demonstrated on the example of conducting a class on a topic of the "Methodological Principles of Professional Education" course.


Conclusion. Therefore, the preparation of future Bachelors in professional education in the conditions of blended learning differs in its structure, methods and means from the traditional form of organization of the educational process in higher education institutions.

Blended learning involves a combination of in-person and online hours using online platforms, including Moodle and Google Classroom.

Keywords: blended learning; professional education; computer technologies; institutions of higher education; online platforms.


Одержано редакцією 07.03.2023
Прийнято до публікації 21.03.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-78-84>

 <https://orcid.org/0000-0002-2332-6711>


АНТОНЕЦЬ Анатолій Вікторович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри будівництва та професійної освіти,
Полтавський державний аграрний університет
e-mail: anatolii.antonets@pdaa.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-4182-7405>

ПРИЛЕПО Наталія Володимирівна

старша викладачка кафедри механічної та електричної інженерії,
Полтавський державний аграрний університет
e-mail: nataliia.pryliepo@pdaa.edu.ua

 <https://orcid.org/0000-0001-9121-5135>

МАЛИШ Олександр Сергійович

магістрант 1 курсу спеціальності 015 Професійна освіта,
Полтавський державний аграрний університет
e-mail: oleksandr.malysh@st.pdaa.edu.ua

УДК 378.147.091.3:[5+631.5]:004(045)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИКЛАДАННІ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ТА АГРОТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Окреслено особливості та переваги використання можливостей системи Moodle та Google Meet для якісного викладання фізико-математичних та агротехнічних дисциплін в умовах дистанційного навчання.

Проведено порівняльний аналіз показників підсумкового контролю по даним дисциплінам з показниками отриманими при традиційній формі навчання.

Наведено пояснення отриманих результатів.

Ключові слова: дистанційне навчання; навчальні можливості; Moodle; Google Meet; фізико-математичні та агротехнічні дисципліни.

Постановка проблеми. Забезпечення високої якості навчання здобувачів вищої освіти в умовах ракетних обстрілів та пандемії COVID-19 є нагальною та актуальною задачею ЗВО України. В умовах війни, введення перманентних карантинів та «локадаунів» ефективна підготовка студентів, зокрема із природничо-наукових та агротехнічних дисциплін, не можлива без використання дистанційної форми навчання. Вона покликана вирішити проблему отримання якісної вищої освіти і неможлива без застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Саме використання ІКТ дозволить встановити суб'єкт-суб'єктний взаємозв'язок між викладачами і студентами та забезпечить виконання одного з основних принципів освіти – особистісно-орієнтованого навчання.

Мета статті полягає в окресленні ефективних шляхів, підходів і методів он-лайн викладання фізико-математичних та агротехнічних дисциплін в умовах дистанційного навчання за допомогою можливостей системи Moodle та Google Meet.

Виклад основного матеріалу дослідження. На даний час, для забезпечення дистанційного навчання переважно використовуються наступні освітні платформи: HUMAN ШКОЛА, НОВІ ЗНАННЯ, ЄДИНА ШКОЛА, MOODLE, GOOGLE CLASSROOM та інші [1; 2]. Вони є універсальними і готовими до використання ІТ-продуктами, що не потребують значного програмного доопрацювання. Найбільш вдалим та ефективним, на нашу думку, є система MOODLE, яка широко використовується у ЗВО, та навчальна платформа GOOGLE CLASSROOM. Остання більш широко використовується у школах та закладах.

Наведемо переваги використання системи Moodle під час дистанційного викладання фізико-математичних та агротехнічних дисциплін.

Можливість спілкування викладачів і студентів в режимі чату.

Авторизація студентів та викладачів із використанням власного логіну (зазвичай e-mail) та паролю входу, що дозволяє відслідковувати активність студентів та надсилати їм повідомлення на електронну пошту через функцію «Новини».

Зручна структурна навігація та розподіл навчальних дисциплін відповідно до приналежності студента до факультету, ступеня його освіти, форми навчання, спеціальності та курсу.

Можливість викладачів прикріплювати студентів до свого курсу та ведення електронного журналу.

Можливість викладачів самостійно наповнювати свій курс та розміщувати навчальні матеріали відповідно до тем та розділів дисципліни. Зокрема для фізико-математичних дисциплін це, перш за все, прикріплення pdf-файлів лекцій, практич-

них занять з докладно розписаними поясненнями та розв'язками вправ, різноманітних методичних рекомендацій, завдань для виконання самостійних робіт, екзамнаційних матеріалів, новин, оголошень тощо (рис. 1). Для фізичних та агротехнічних дисциплін – розміщення лекцій, лабораторних практикумів, презентацій лабораторних робіт, відео та фото демонстрацій фізичних дослідів, агротехнічних об'єктів, сільськогосподарських машин, засобів механізації тощо.

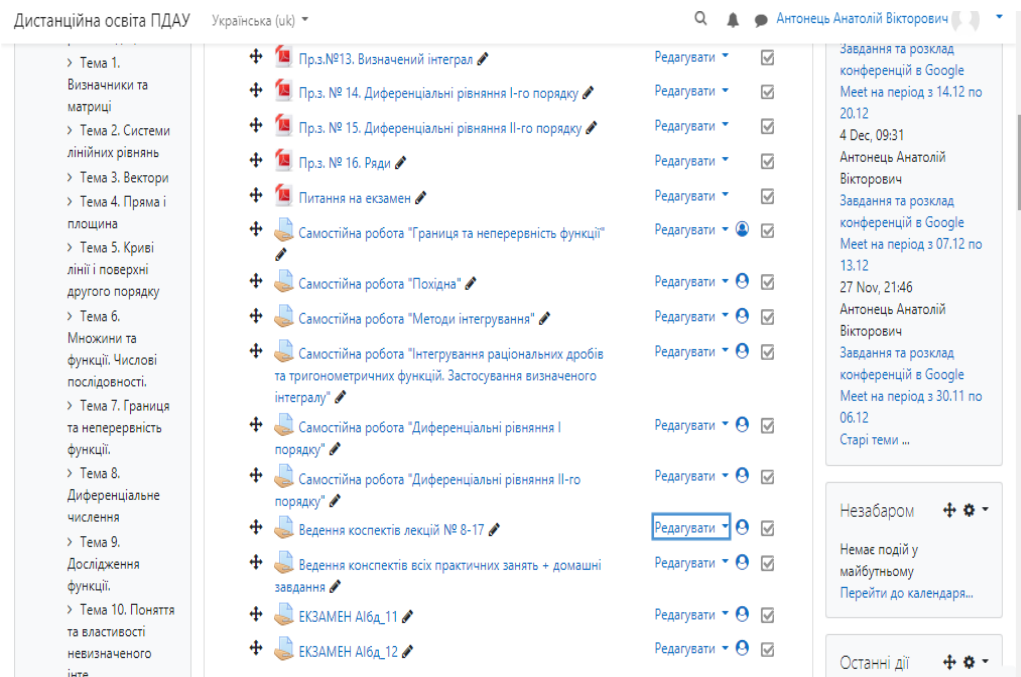


Рис. 1. Фрагменти курсу «Вища математика» в системі Moodle

Можливість давати завдання студентам прикріпленим до курсу. При викладанні фізико-математичних та агротехнічних дисциплін доцільно розміщувати зверху сторінки сайту pdf-файли із завданнями на кожен тиждень одночасно із додатковим інформуванням студентів про їх появу на пошту через функцію «Новини» (рис. 2).

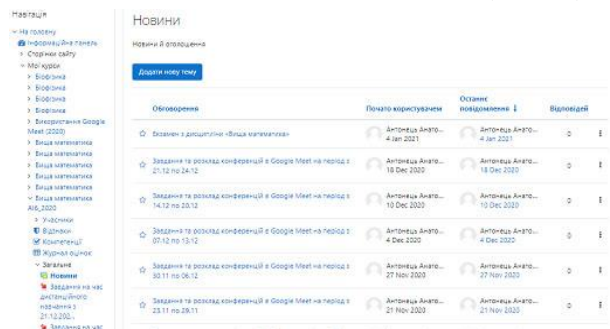


Рис. 2. Фрагмент блоку «Новини» в системі Moodle

У файлі зокрема зазначається які лекції, практичні чи лабораторні роботи потрібно опрацювати, а також повідомляється час і вид наступного поточного контролю знань

та, за потреби, розклад он-лайн занять з відповідними посиланнями для входу (рис. 3).

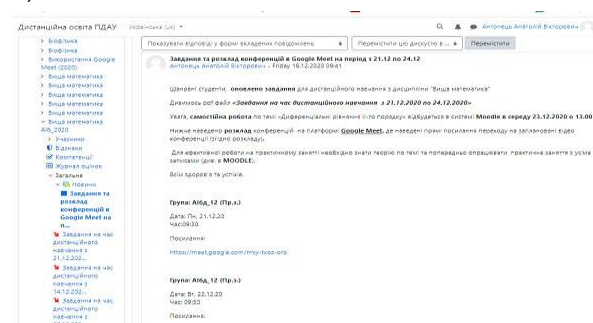


Рис. 3. Приклад розкладу он-лайн занять в Moodle

Наявність інструментів для проведення поточного контролю знань здобувачів у вигляді самостійних робіт, поточних завдань, тестів, контрольних робіт, перевірки конспектів тощо. Наприклад, проведення самостійних робіт з дисципліни «Вища математика» передбачає можливість завчасного повідомлення студентів через функцію «Новини». Крім того, використовуючи

функцію «Завдання» можна планувати час початку і завершення самостійної роботи, прикріплювати pdf-файли із вправами для виконання, автоматизовано скачувати надіслані роботи студентів та відправляти їм

на пошту результати оцінювання. Така самостійна робота повинна включати методику вибору варіанта та детально описувати процедуру відправки роботи студента (рис. 4).

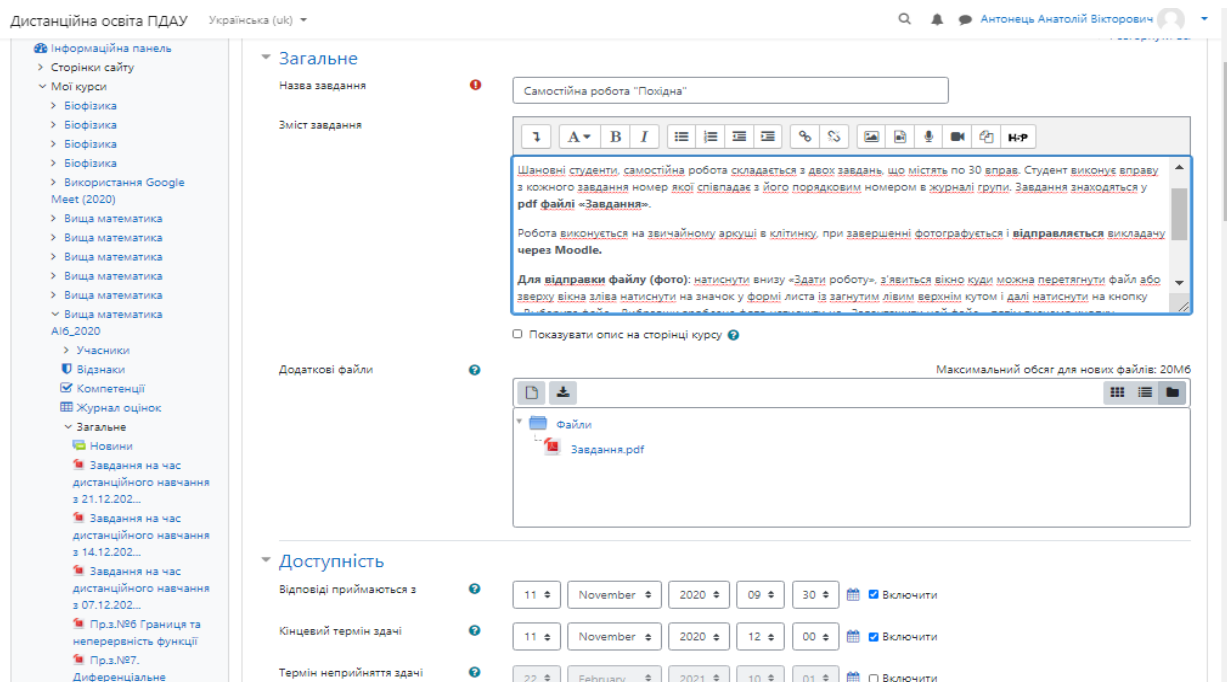


Рис. 4. Планування самостійної роботи у блоці «Завдання» системи Moodle

Можливість проведення підсумкового контролю знань зокрема екзамену. Для проведення письмових іспитів з фізико-математичних та агротехнічних дисциплін можна використати інструмент «Тести» у системі Moodle, де в якості одного відкритого запитання студентам пропонується екзаменаційний білет. «Тести» мають досить багато різноманітних налаштувань і головне дають змогу забезпечити процес «рандомного» вибору білетів студентами, тим самим паралельно забезпечують виконання принципу академічної доброчесності.

Незважаючи на всі переваги системи MOODLE одного лише її використання не достатньо, адже якісне та ефективне викладання фізико-математичних та агротехнічних дисциплін не можливе без використання он-лайн засобів асинхронного відеозв'язку. Це пояснюється важливістю та складністю опанування природничо-науковими та технічними дисциплінами [3–5] особливо без паралельного надання додаткових пояснень з боку викладача та без можливості взаємодії у режимі реального часу всіх учасників навчального процесу. Проведення відеоконференцій на безкоштовних платформах Google Meet, Zoom, Skype та багатьох інших з легкістю дозволяє вирішити ці задачі [6], зокрема, при проведенні лекційних та практичних занять з вищої математики, чи демонстра-

ції ходу виконання лабораторних робіт з фізики та агротехнічних дисциплін.

Наприклад, при викладанні дисципліни «Вища математика» за допомогою функції Google Meet «Розпочати презентацію зараз» для всіх учасників конференції на екран виводиться лекційний матеріал чи практичне заняття з відповідними детально розв'язаними вправами, що супроводжуються докладними поясненнями викладача (рис. 5).

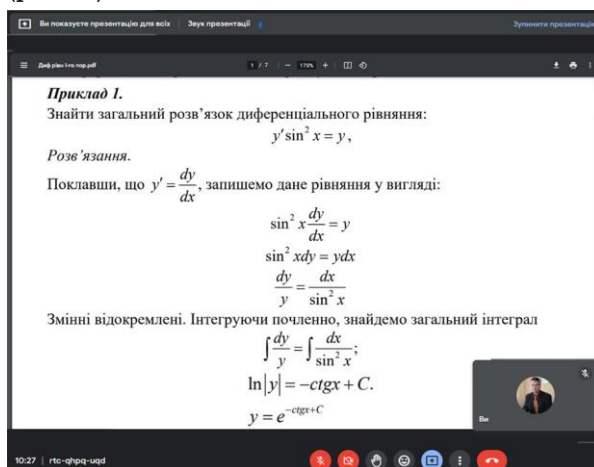


Рис. 5. Фрагмент практичного заняття з Вищої математики у Google Meet

Аналогічно демонструється та пояснюється хід виконання лабораторних робіт з фізики, для цього попередньо відзняті та оформлені досліди показуються у вигляді фото-презентацій (рис. 6) чи відеороликів з

відповідними поясненнями та розрахунками. В ході зустрічі викладач пояснює даний матеріал синхронно водючи по ньому

курсором як указкою та виділяє головні моменти.

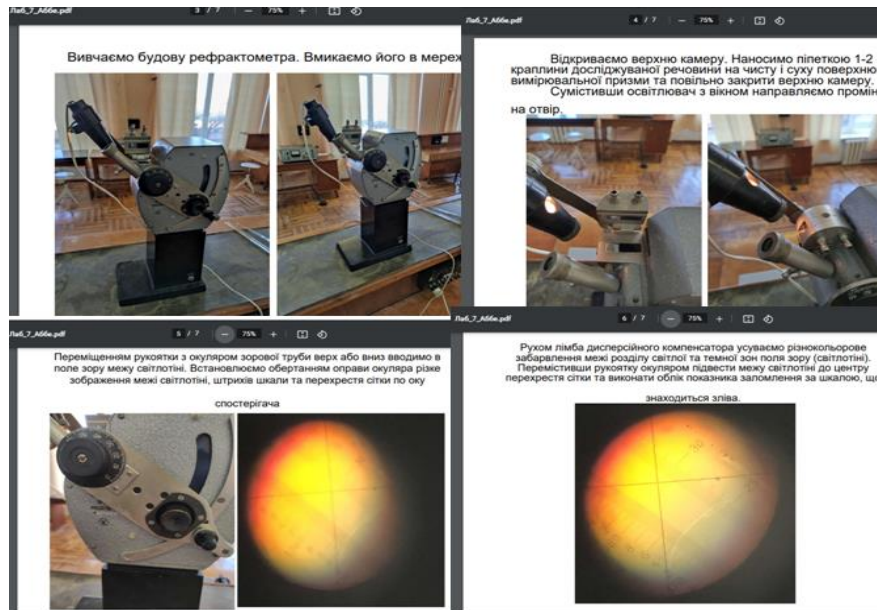


Рис 6. Фрагмент лабораторного заняття з Фізики у Google Meet

За допомогою Google Meet також зручно проводити захист лабораторних робіт із обов'язковою вимогою до студентів: демонстрація на камеру наявності у зошиті лабораторної роботи з повним оформленням, розрахунками та висновками. Якщо камера здобувача має низьку розподільну здатність, то фото виконаної лабораторної роботи він має змогу надіслати викладачу на перевірку за допомогою завчасно створеного відповідного «Завдання» у системі Moodle або на корпоративну електронну пошту викладача. Використання відеозв'язку під час опитування та демонстрація наявності виконаної лабораторної роботи спрощує захист лабораторних робіт, робить його прозорим та гарантує забезпечення принципів академічної доброчесності.

Зазначимо, що на даний час використання платформи Google Meet має певні переваги:

– платформа не має часового обмеження на відміну наприклад від 40 хвилин у безкоштовному Zoom;

– наявність синхронізованого з Google Meet інструменту Google Календар, що дозволяє викладачу легко запланувати майбутні конференції та відправити запрошення учасникам по електронній пошті [7].

Процес планування проведення он-лайн занять значно полегшується, якщо у ЗВО організована спільна робота відділу АСУ і навчального відділу, які разом створюють розклад у Google Календарі з відповідними посиланнями на Google Meet для всіх викладачів і здобувачів вищої освіти. Для забезпечення системності і послідовності даного процесу всім учасникам навчального процесу на робочу електронну пошту розсилається запрошення у вигляді посилання, для додавання до їх Google Календаря «іншого календаря» з відповідним індивідуальним розкладом занять (рис. 7).

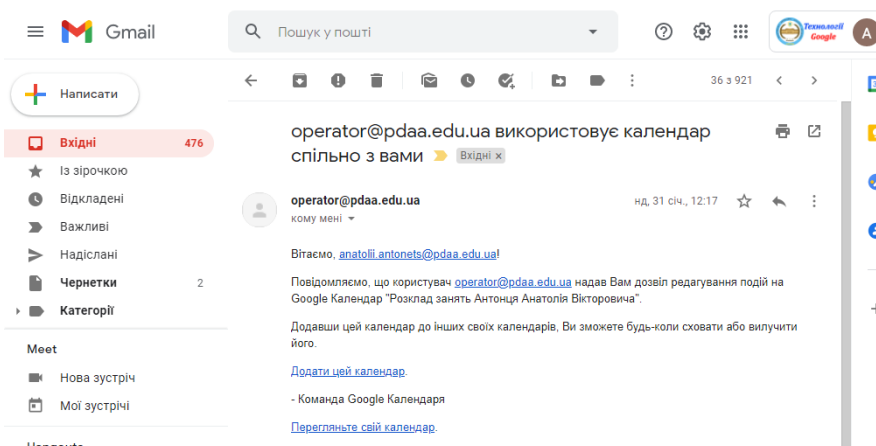


Рис.7. Запрошення для додавання розкладу занять у Google Календарі

Окрім економії часу викладача на планування розкладу та легкості переходу та приєднання до зустрічі он-лайн, даний метод планування занять має ще одну суттєву перевагу – усунення плутанини під час використання змішаної форми навчання у ЗВО. Викладач і студент згідно

розкладу у Google Календарі чітко бачать які навчальні групи і на яких дисциплінах навчаються у звичайному форматі, а які в он-лайн режимі з відповідними вбудованими посиланнями на зустріч у Google Meet (рис. 8).

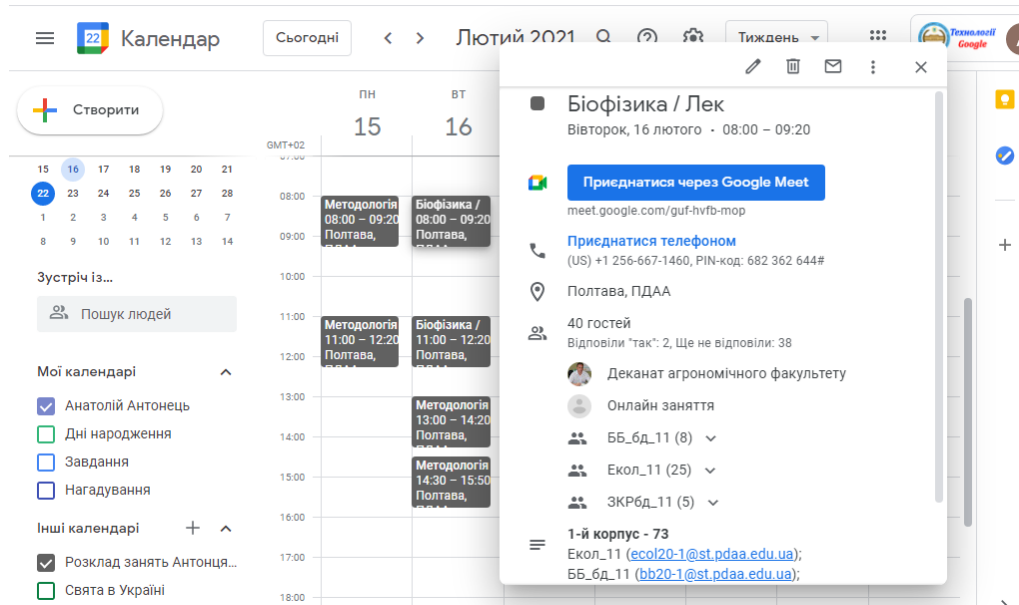


Рис. 8. Фрагмент розкладу у Google Календарі з посиланнями на Google Meet

Враховуючи, що студенти не завжди вчасно перевіряють пошту можна дублювати запрошення для участі у конференціях використовуючи функцію «Новини» системи Moodle зі вказанням виду заняття, дати, часу проведення та прямого посилання на вхід у конференцію.

Потрібно зазначити, що як показала практика проведення он-лайн екзаменів з вищої математики, використання однієї системи Moodle не є достатнім і потребує одночасного застосування Google Meet або інших платформ відеозв'язку. Це забезпечує ідентифікацію студентів під час іспиту, дозволяє викладачу запропонувати «автомати» і своєчасно відповідати на організаційні запитання здобувачів вищої освіти. Таке спілкування також дозволяє забезпечити вільний вибір екзаменаційних білетів студентами: наприклад вони називають число від 1 до 30, що і буде номером білета, який потрібно виконати. Окрім цього, постійний відеозв'язок під час письмового екзамену забезпечує прозорість його проведення та унеможливує списування і допомогу ззовні, тим самим забезпечує дотримання принципів академічної доброчесності викладача та студентів. В той же час система Moodle слугує для надання студентам доступу до самих екзаменаційних матеріалів та забезпечення централізованого відсилання своїх робіт на перевірку не пізніше зазначеного часу. Оголошення

результатів іспиту може проводитись як через інструменти системи Moodle, так і у Google Meet. Останнє дає змогу здобувачам уточнити свої результати, а викладачу, за необхідності, додатково оцінити знання студентів у ході безпосереднього спілкування з ними.

Результати дослідження. У ході даного дослідження були проаналізовані дані успішності студентів з трьох різних факультетів протягом 3 навчальних років по наступним дисциплінам: вища математика, фізика, біофізика, механізація, електрифікація та автоматизація сільськогосподарського виробництва. Результати порівняльного аналізу підсумкового контролю знань показали, що успішність студентів з природничих, математичних та агротехнічних дисциплін дещо зменшилась у 2020–2021 навчальному році у порівнянні з попередніми показниками отриманими при традиційній формі навчання до початку карантину у 2019–2020 н. р. В той же час у 2021–2022 н. р. рівень якості навчання зріс до показників «до карантинного» рівня.

На нашу думку, вирівнювання якості навчання до показників «до карантинного» рівня пояснюється наступними чинниками:

– успішна апробація і за потреби корекція розроблених в перший рік карантину матеріалів для он-лайн навчання;

- формування у викладачів необхідних ІТ компетентностей та навичок використання Moodle і Google Meet;
- створення сучасного освітнього середовища в ЗВО;
- набуття викладачами широкого досвіду дистанційного викладання;
- зростання відповідальності, розуміння невідворотності та тривалості он-лайн навчання з боку здобувачів;
- якісне зростання рівня забезпечення потреб учасників навчального процесу необхідними технічними засобами і комп'ютерним обладнанням.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Як показало проведене дослідження, дистанційна форма навчання у ЗВО із паралельним використанням вищеприписаної методики застосування системи Moodle та Google Meet забезпечує ефективне та якісне оволодіння природничо-науковими та агротехнічними дисциплінами та паралельно сприяє формуванню комп'ютерної грамотності всіх учасників освітнього процесу, а отже тим самим покращує їх soft skills.

Потрібно зазначити, що проведення онлайн конференцій потребує від усіх учасників навчального процесу додаткової попередньої підготовки. Від викладачів – детальну розробку навчальних матеріалів для їх подальшої демонстрації у Google Meet; наповнення відповідних курсів у системі Moodle у формі pdf-файлів, тестів, самостійних завдань, питань підсумкового контролю, відеороликів, фотографій чи презентацій; планування графіку проведення відеоконференцій згідно розкладу занять та оповіщення про заплановані конференції здобувачам вищої освіти із зазначенням відповідних прямих посилань. Від студентів – попереднє опрацювання відповідних лекційних, практичних та лабораторних робіт, які заздалегідь виставлені викладачами в системі Moodle.

Серед перспектив подальших досліджень важливим є виокреслення особливостей використання прикладних комп'ютерних програм при викладанні агротехнічних дисциплін в умовах дистанційного навчання.

Список бібліографічних посилань

1. Дистанційні платформи для навчання, саморозвитку та отримання допомоги й перевіреної інформації. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/distancijni-platformi-dlya-navchannya-samorozvit-ku-ta-otrimannya-dopomogi-j-perevirenoyi-informaciyi>.
2. Бахмат Л., Тонконог Н. Аналіз онлайн-інструментів дистанційного навчання до та під час пандемії COVID-19. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: "Педагогічні науки", 2022. №1. 22–27.
3. Антонет А.В., Флегантов Л.О. Математична компетентність, як важлива складова професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. Вип. 10(3). С. 3–7.
4. Антонет А.В. Особливості формування професійних умінь агроінженерів в процесі вивчення математичних дисциплін. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*, 2018. Вип. 38(3). С. 46–52.
5. Антонет А.В. Мета, зміст і значущість фізико-математичних дисциплін в процесі підготовки майбутніх агроінженерів. *Науковий вісник Львівської національної академії. Серія: Педагогічні науки. Збірник наукових праць*, 2019. Вип. 5. С. 314–318.
6. Вальковська А.П., Антонет А.В. Особливості викладання фізико-математичних дисциплін із використанням GOOGLE MEET. *Новітні інформаційні технології в освіті і науці: збірник наукових праць за результатами III Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції молодих вчених з міжнародною участю (26–27 квітня 2021 р.)*. Переяслав, 2021. С. 31–33.
7. Антонет А.В., Флегантов Л.О. Дистанційне викладання фізико-математичних дисциплін із використанням Moodle та Google Meet. *Модернізація освітньої діяльності та проблеми управління якістю підготовки фахівців в умовах діджиталізації*: матеріали 52-ї науково-методичної конференції викладачів і аспірантів (м. Полтава, 24–25 лютого 2021 року). Полтава, 2021. С. 124–125.

References

1. Remote platforms for learning, self-development and receiving help and verified information. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/news/distancijni-platformi-dlya-navchannya-samorozvit-ku-ta-otrimannya-dopomogi-j-perevirenoyi-informaciyi> [in Ukr.]
2. Bakhmat L., & Tonkonoh N. (2022). Analyzing online learning tools to implement distance learning: pre-covid and covid times. *Bulletin of the Cherkasu Bohdan Khmelnytsky National University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1: 22–27.
3. Antonets, A.V. & Flegantov, L.O. (2016) Mathematical competence as an important component of the professional training of future agricultural professionals. *Proceedings. Series: Problems of the methodology of physical, mathematical and technological education* [Kropyvnytskyi], 10(3): 3–7 [in Ukr.]
4. Antonets, A.V. (2018). Peculiarities of the formation of professional skills of agricultural engineers in the process of studying mathematical disciplines. *Bulletin of the Glukhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko*, 38(3): 46–52 [in Ukr.]
5. Antonets, A.V. (2019). Purpose, content and significance of physical and mathematical disciplines in the process of training future agricultural engineers. *Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical sciences. Collection of scientific papers*, 5: 314–318 [in Ukr.]
6. Valkovska, A.P. & Antonets, A.V. (2021). Peculiarities of teaching physical and mathematical disciplines using GOOGLE MEET. *The latest information technologies in education and science: a collection of scientific works based on the results of the 3rd All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference of Young Scientists with International Participation (April 26-27, 2021)*. Pereyaslav. PP. 31–33 [in Ukr.]
7. Antonets, A.V. & Flegantov, L.O. (2021) Distance teaching of physical and mathematical disciplines using Moodle and Google Meet. *Modernization of educational activities and problems of quality management of specialist training in conditions of digitization: materials of the 52nd scientific and methodological conference of teachers and graduate students (February 24–25, 2021)*. Poltava. PP. 124–125 [in Ukr.]

ANTONETS Anatolii

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Construction and Professional Education Department,
Poltava State Agrarian University

PRILIEPO Nataliia

Senior Lecturer of Mechanical and Electrical Engineering Department,
Poltava State Agrarian University

MALYSH Oleksandr

Master's student of the 1st course of the specialty 015 Professional education,
Poltava State Agrarian University

**THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TEACHING
OF NATURAL SCIENCES AND AGROTECHNICAL DISCIPLINES
IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS**

Summary. Introduction. In the conditions of war and permanent quarantines, effective training of students in physical, mathematical and agrotechnical disciplines is impossible without the use of distance education. It is designed to solve the problem of obtaining high-quality higher education and is impossible without the use of modern information and communication technologies. The use of ICT will make it possible to establish a subject-subject relationship between teachers and students and will ensure the fulfillment of one of the main principles of education – personal-oriented learning.

The purpose of the article is to provide effective ways, approaches and methods of online teaching physical, mathematical and agrotechnical disciplines in the conditions of distance learning using the capabilities of Moodle system and Google Meet.

Methods. Pedagogical observation, conversations, interviews, questionnaires.

Results. The main advantages, approaches and methods of using the Moodle system during remote teaching of physical, mathematical and agrotechnical disciplines are


presented. Detailed explanations and implementation examples are provided. The results of a comparative analysis of students' grades in the specified disciplines for the last three academic years are presented. The obtained results are substantiated and explained.


Originality. Features of the use of Google Meet and the Moodle system for the organization of high-quality online teaching of physical, mathematical and agrotechnical disciplines are described.

Conclusion. The described features and methods of online teaching of physical, mathematical and agrotechnical disciplines using Moodle and Google Meet ensure their high-quality study. This approach also provides effective formation of computer skills of all participants in the educational process.

Keywords: distance learning; learning possibilities; Moodle system; Google Meet; physical; mathematical and agrotechnical disciplines.


Одержано редакцією 02.02.2023
Прийнято до публікації 24.02.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-84-90>

 <https://orcid.org/0000-0002-5179-1733>


СВЕТЛОВА Олена Дмитрівна

кандидатка біологічних наук, доцентка,
доцентка кафедри анатомії, фізіології та фізичної реабілітації,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: svetlova_2004@ukr.net,

 <https://orcid.org/0000-0002-2378-9441>


РИБАЛКО Алевтина Володимирівна

кандидатка біологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри фундаментальної медицини,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: alevtina.rybalko@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-0918-8735>

ХОМЕНКО Сергій Миколайович

кандидат біологічних наук, доцент кафедри анатомії, фізіології та фізичної реабілітації,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: skhomenko@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-7160-5240>

КОВАЛЬ Юлія Віталіївна

викладачка кафедри анатомії, фізіології та фізичної реабілітації,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: uyla0077@ukr.net

УДК 378.091.214.18::614.8]:613-047.22-057.875(045)

**ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З ЦИКЛУ БЕЗПЕКОВИХ ДИСЦИПЛІН**

Актуальність формування компетентностей, знань, умінь і навичок з дисциплін категорії «Безпека життєдіяльності» у студентів вищих навчальних закладів є надзвичайно важливим не лише на етапі здобуття освіти, а й у повсякденному побуті та під час трудової діяльності.

Пояснено, що це зумовлено зростанням кількості техногенних, екологічних, соціально-політичних небезпек, що звісно супроводжується погіршенням стану здоров'я сучасного населення. Глобальна вагомість даної проблеми викликає необхідність пошуку ефективних шляхів її розв'язання.

Метою роботи було сформуванню перелік загальних та професійних компетентностей з безпекових дисциплін в процесі навчання бакалаврів ЧНУ імені Богдана Хмельницького.

Аргументовано, що набуття в процесі навчання життєво важливих компетентностей надає студентам можливість орієнтуватися у сучасному суспільстві, здатність грамотно діяти в умовах небезпеки, захищаючи таким чином як своє життя та здоров'я, так і життя та здоров'я оточуючих.

Ключові слова: безпечна діяльність; здоров'я; життя; категорії дисциплін; компетентності; навчальний процес.

Постановка проблеми. Основним лейтмотивом введення в навчальний процес вищого закладу циклу безпекових дисциплін є збереження здоров'я, як найважливішої цінності людини. Адже здоров'я – найбільший скарб, що дає можливість особистості поєднувати в собі усі необхідні якості, які дозволяють їй бути компетентною у суспільстві за різних умов існування, допомагають орієнтуватися у системі найрізноманітніших суперечливих і неоднозначних цінностей, визначати свій стиль та своє життєве кредо [1; 2]. Теоретично людина має усі можливості для того, щоб бути здоровою протягом всього свого життя. Та здійснити це практично за сучасних умов виявляється дуже складно.

Приведені проблеми створюють нагальну потребу набуття молоддю нового світогляду, рівень якого дозволить їй орієнтуватися у швидкозмінному середовищі, аналізувати небезпечні об'єкти та явища в усіх їхніх проявах, уміти захистити себе та оточуючих від несприятливих впливів навколишнього світу [3]. І в найбільшій мірі розв'язанню виявлених потреб сьогодення, сприятиме набуття студентами певних безпекових здоров'язберігаючих компетентностей. Компетентнісний підхід в сучасній освіті дозволяє впроваджувати таку модель вищої освіти, яка б знайомила майбутнього фахівця із засадами системного розуміння значення безпечної діяльності, що сприятиме підвищенню професійної значущості знань і використанню їх як інструмента практичної дії [4–7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуалізуючи увагу на формуванні компетентностей, що набувають студенти при вивченні циклу безпекових дисциплін слід врахувати той факт, що зміст компетентнісного підходу поєднує в собі такі здатності майбутнього фахівця, які забезпечують результативність професійних дій, фундаментальних і спеціальних знань, формування відповідальності за свої рішення та дії [2; 8; 9].

Безумовно, під час розроблення типових навчальних програм нормативних дисциплін безпекового циклу (2011 р.), укладачі застосовували компетентнісний підхід, оскільки їх метою є набуття студентом компетентцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності з урахуванням ризику виникнення техногенних, природних, соціальних небезпек, а також формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку [10]. Проте в чинній на сьогодні нормативно-правовій базі МОН України, єдиним сучасним документом, який би надавав повноцінну характеристику компетентностей та очікуваних результатів навчання дисциплін безпекового циклу є стандарт вищої освіти України за спеціальністю «Цивільна безпека», затверджений у 2018 році [11]. Для решти дисциплін з даної категорії сучасних рекомендацій для окреслення кола загальних та фахових компетентностей не сформовано. Тож для їх визначення слід керуватися працями провідних фахівців з викладання безпекових дисциплін: А.В. Русаловский, К.Н. Ткачук, О.І. Запорожець, С.Т. Сусло, О.К. Баженов, В.В. Зацарний, В.В. Войтенко, В.М. Заплатинський, В.В. Березуцький, В.О. Михайлюк, С.І. Осипенко, В.В. Бегун, Б.Д. Халмурадов, З.М. Яремко [3; 10; 11; 12] та власним досвідом роботи.

Мета роботи – сформуванню перелік загальних та професійних компетентностей з дисциплін категорії «Безпека життєдіяльності», якими мають оволодіти студенти у процесі отримання ОС бакалавр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основною метою впровадження у навчальний процес ВНЗ дисциплін категорії «Безпека життєдіяльності» є формування у майбутніх фахівців потреби збереження власного здоров'я та ведення безпечної діяльності протягом усього життя. У Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького вивчення циклу безпекових дисциплін представлено категорійними предметами, такими як «Безпека життєдіяльності», «Валеологія. Основи збереження здоров'я», «Охорона праці», «Цивільний захист», «Основи медичних знань. Домедична допомога», «Основи військової підготовки та тактичної медицини», започаткованими для отримання студентами базових знань щодо закономірностей формування і зміцнення здоров'я людини з позицій безпечної її перебування в сучасному середовищі існування. Вони надають теоретичні знання та практичні навички для підтримання здоров'я на всіх рівнях: фізичному, психічному, духовному та соціальному, сприяючи вихованню здорового, повноцінного члена суспільства.

Керуючись вищеозначеними наративами, виділено необхідні для всіх вказаних категорійних предметів загальні компетентності:

ЗК1. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності.

ЗК2. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК3. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

ЗК4. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК5. Здатність планувати та управляти часом.

ЗК6. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

ЗК7. Здатність приймати обґрунтовані рішення.

ЗК8. Навики здійснення безпечної діяльності.

ЗК9. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо.

ЗК10. Здатність до міжособистісної взаємодії.

Професійні ж компетентності та програмні результати навчання, звісно ж різняться, відповідно до спрямованості дисциплін, що вивчаються. Розглянемо практичну значущість окремих дисциплін категорії «Безпека життєдіяльності».

Навчальна дисципліна «Охорона праці».

Метою курсу є формування у майбутніх фахівців умінь і компетенцій ефективно вирішувати завдання професійної діяльності з обов'язковим урахуванням вимог охорони праці та гарантуванням збереження життя, здоров'я та працездатності людини у різних сферах професійної діяльності. Вивчення студентами дисципліни забезпечить формування таких фахових компетентностей:

ФК1. Знати і розуміти основні концепції, теоретичні та практичні проблеми в сфері охорони праці.

ФК2. Застосовувати інформаційні та комунікаційні технології для інформаційного забезпечення професійної діяльності та проведення досліджень прикладного характеру.

ФК3. Знати правила техніки безпеки та проводити технічні та організаційні заходи щодо організації безпечних умов праці під час виробничої діяльності.

ФК4. Зберігати та примножувати досягнення і цінності суспільства.

Забезпечення програмних результатів навчання:

ПРН1. Визначати та ефективно виконувати функції, обов'язки і повноваження з охорони праці на робочому місці, відповідно до посади та професійної діяльності.

ПРН2. Застосувати знання положень основних нормативно-правових актів з охорони праці у своїй діяльності.

ПРН3. Дотримуватися правил техніки безпеки та планувати заходи з профілактики виробничого травматизму й професійної захворюваності, аналізувати та усувати причини нещасних випадків на виробництві.

ПРН4. Правильно організовувати виробничий процес, відповідно до гігієнічних вимог та фізіологічних основ розумової чи фізичної праці.

ПРН5. Здатність обґрунтувати та забезпечити виконання у повному обсязі заходів з колективної та особистої безпеки в межах своєї повноважень.

Навчальна дисципліна «Цивільний захист». Метою курсу підготовка фахівців, які мають оволодіти компетентностями, потрібними для створення і підтримання здорових та безпечних умов праці, життєдіяльності людини, забезпечення цивільного захисту, техногенної безпеки, а також реагування на надзвичайні ситуації та ліквідацію їх наслідків. Оволодіння знаннями з дисципліни забезпечить формування таких фахових компетентностей:

ФК1. Здатність застосовувати знання законодавства та державних стандартів України про цивільну безпеку.

ФК2. Здатність оперувати термінами та визначеннями понять у сфері цивільного захисту, основними положеннями, вимог та правил стосовно проведення моніторингу, організування та впровадження заходів щодо запобігання, ліквідування надзвичайних ситуацій.

ФК3. Здатність до застосовування тенденцій розвитку техніки і технології захисту людини, матеріальних цінностей і довкілля від небезпек техногенного і природного характеру та обґрунтованого вибору засобів та систем захисту людини і довкілля від небезпек.

ФК4. Здатність до оцінювання ризиків виникнення та впливу надзвичайних ситуацій на об'єктах суб'єкта господарювання та ризиків у сфері безпеки праці.

ФК5. Здатність обґрунтовано обирати та застосовувати методи визначення та контролю фактичних рівнів негативного впливу уражальних чинників джерел надзвичайних ситуацій на людину і довкілля.

ФК6. Здатність обґрунтовувати та розробляти заходи, спрямовані на запобігання виникненню надзвичайних ситуацій, захист населення і територій від надзвичайних ситуацій, забезпечення безпечної праці та запобігання виникненню нещасних випадків і професійних захворювань.

ФК7. Здатність надавати домедичну допомогу постраждалим особам.

Програмними результатами вивчення дисципліни «Цивільний захист» є такі:

ПРН1. Аналізувати суспільні явища й процеси на рівні, необхідному для професійної діяльності, знати нормативно-правові засади забезпечення цивільного захисту, охорони праці, питання нормативного регулювання забезпечення заходів у сфері цивільного захисту та техногенної безпеки об'єктів і територій.

ПРН2. Застосовувати отримані знання правових основ цивільного захисту, охорони праці у практичній діяльності. Приймати рішення з питань ЦЗ в межах своїх повноважень.

ПРН3. Обирати оптимальні заходи і засоби, спрямовані на зменшення професійного ризику, захист населення, запобігання надзвичайним ситуаціям.

ПРН4. Ідентифікувати небезпеки та можливі їх джерела, оцінювати ймовірність виникнення небезпечних подій та їх наслідки.

ПРН5. Обирати оптимальні способи та застосовувати засоби захисту від впливу негативних чинників хімічного, біологічного і радіаційного походження.

ПРН6. Демонструвати вміння щодо проведення заходів з ліквідувати надзвичайних ситуацій та їх наслідків, аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт.

ПРН7. Застосовувати заходи цивільного захисту: з інформування та оповіщення населення; стосовно укриття населення у захисних спорудах цивільного захисту; щодо евакуювання населення із зони надзвичайної ситуації та життєзабезпечення евакуйованого населення в місцях їх безпечного розміщення.

Навчальна дисципліна «Безпека життєдіяльності». Мета курсу полягає у набутті студентами компетенцій, знань, умінь і навичок для здійснення професійної діяльності за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення природних небезпек, техногенних аварій і соціально-політичних небезпек, що можуть спричинити надзвичайні ситуації та призвести до несприятливих наслідків, а також формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку.

Засвоївши програму навчальної дисципліни, слухачі вирішуватимуть наступні професійні завдання з урахуванням вимог безпеки життєдіяльності:

ФК1. Здатність до аналізу й оцінювання потенційної небезпеки об'єктів, технологічних процесів та виробничого устаткування для людини й навколишнього середовища.

ФК2. Здатність обґрунтовувати та розробляти заходи, спрямовані на запобігання виникненню надзвичайних ситуацій, захист населення і територій від надзвичайних ситуацій.

ФК3. Вміння оцінювати середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, провести моніторинг небезпечних ситуацій і обґрунтувати головні підходи та засоби збереження життя, здоров'я та захисту працівників в умовах загрози та виникнення небезпечних і надзвичайних ситуацій.

ФК4. Здатність надавати домедичну допомогу постраждалим особам.

ФК5. Здатність обґрунтувати та забезпечити виконання у повному обсязі заходів з колективної та особистої безпеки в межах своїх повноважень.

ФК6. Спроможність до визначення тактики та методів надання допомоги у разі надзвичайної ситуації.

В результаті вивчення курсу, студенти зможуть оволодіти основними підходами для реалізації основних завдань безпеки життєдіяльності. Отримані навички сприятимуть формуванню у студентів вмінь оперативно ліквідувати наслідки прояву небезпек у різноманітних сферах, використовувати у своїй практичній діяльності правові, громадсько-політичні, соціально-економічні, технічні, природоохоронні, медико-профілактичні й освітньо-виховні заходи, спрямовані на забезпечення здорових і безпечних умов існування людини. Тож програмними результатами є наступні:

ПРН1. Інтегрувати знання з різних галузей для розв'язання теоретичних та/або практичних задач і проблем у сфері цивільної безпеки

ПРН2. Розробляти і реалізовувати соціально-значущі проекти у сфері цивільної безпеки та дотичні до неї міждисциплінарні проекти з урахуванням соціальних, економічних, технічних та правових аспектів.

ПРН3. Розробляти та реалізовувати ефективні заходи, спрямовані на регулювання та забезпечення цивільної безпеки.

ПРН4. Визначати та аналізувати можливі загрози виникнення надзвичайної ситуації, аварії, нещасного випадку на виробництві та оцінювати можливі наслідки та ризику.

ПРН5. Оцінювати відповідність правових, організаційних, технічних заходів по забезпеченню техногенної безпеки та безпеки праці вимогам законодавства під час професійної діяльності.

ПРН6. Відшуковувати необхідну інформацію в спеціальній літературі, базах даних, інших джерелах інформації, аналізувати та об'єктивно оцінювати інформацію.

Навчальна дисципліна «Валеологія. Основи збереження здоров'я». Метою курсу є формування, збереження і зміцнення фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я індивіда шляхом формування валеологічного світогляду, свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я, як головної умови реалізації творчого і фізичного потенціалу особистості.

Вивчення дисципліни забезпечує формування таких фахових компетентностей:

ФК1. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань комплексні знання про закономірності розвитку живої природи.

ФК2. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про функції організму людини, їх взаємозв'язки між собою та зовнішнім середовищем.

ФК3. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про основні фактори навколишнього середовища, що впливають на здоров'я людини.

ФК4. Здатність використовувати під час навчання та виконання професійних завдань базові знання про закономірності, розвиток і форми психічних проявів людини.

ФК5. Здатність визначити загальні підходи до вибору необхідної оздоровчої технології для корекції фізичного, психічного та духовного стану.

ФК6. Здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології, у тому числі й інформаційні, для забезпечення високої якості навчально виховного процесу та оздоровчої діяльності.

ФК7. Здатність зміцнювати здоров'я людини шляхом використання рухової активності, раціонального харчування та інших чинників здорового способу життя.

Програмними результатами вивчення дисципліни «Валеологія. Основи збереження здоров'я» є такі:

ПРН1. Оволодіння навичками, щодо формування мотивації здорового способу життя

ПРН2. Здатність використовувати набуті знання з загальної теорії здоров'я та здорового способу життя та використовувати в подальшій професійній діяльності

ПРН3. Оволодіння навичками подолання стресових ситуацій, негативного впливу гіподинамії, нерационального харчування, шкідливих звичок

ПРН4. Уміння скласти рекомендації з дотримання вимог раціонального режиму життєдіяльності для осіб різного віку

ПРН5. Здатність на власному прикладі демонструвати готовність до зміцнення

особистого здоров'я шляхом використання рухової активності та інших чинників здорового способу життя.

ПРН6. Здатність застосовувати у професійній діяльності знання про причини ризику та основи профілактики різних соматичних та психосоматичних захворювань.

Навчальна дисципліна «Основи медичних знань. Домедична допомога». Метою курсу є формування теоретичних знань та практичних навичок, які дозволять оперативно оцінити стан потерпілого / пораненого, визначити необхідний об'єм невідкладної допомоги і, не зволікаючи, надати домедичну допомогу на різних етапах евакуації, спрямовану на попередження можливих ускладнень або летального наслідку. Вивчення дисципліни забезпечує формування таких фахових компетентностей:

ФК1. Здатність оцінити місце події на наявність загроз власному життю і життю інших людей, виявити фактори, що впливають на стан та здоров'я пацієнтів та забезпечити власну безпеку.

ФК2. Здатність обстежити хворих і постраждалих на наявність невідкладних станів.

ФК3. Здатність проводити медичне сортування.

ФК4. Здатність до проведення лікувально-евакуаційних заходів.

ФК5. Здатність прийняти рішення про обсяг допомоги та госпіталізацію.

ФК6. Здатність до визначення тактики надання домедичної допомоги постраждалим і пораненим при основних невідкладних станах.

ФК7. Здатність надання домедичної допомоги постраждалим і пораненим при основних невідкладних станах.

ФК8. Здатність надання домедичної допомоги постраждалим і пораненим секторі обстрілу, секторі укриття та евакуації.

ФК9. Здатність виконання медичних маніпуляцій.

ФК10. Здатність обґрунтувати та забезпечити виконання у повному обсязі заходів з колективної та особистої безпеки в межах своїх повноважень.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми, програмними результатами вивчення дисципліни «Основи медичних знань. Домедична допомога» є такі:

ПРН1. Вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ПРН2. Застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ПРН3. Проводити оцінку стану постраждалих при надзвичайних ситуаціях тех-

ногенного і природного характеру і в бойових умовах.

ПРН4. Вміти надавати домедичну допомогу постраждалим і пораненим при основних невідкладних станах.

ПРН5. Ознайомитись з основними принципами медичного забезпечення населення і військ;

ПРН6. Засвоїти організацію і порядок проведення лікувально-евакуаційних заходів серед цивільного населення і військ;

ПРН7. Вміти надавати домедичну допомогу постраждалим і пораненим в надзвичайних ситуаціях і бойових умовах;

ПРН8. Використовувати навички критичного мислення для організації і надання домедичної допомоги при масових випадках, у надзвичайних ситуаціях у мирний та воєнний час, у тому числі пов'язаних із викидом сильнодіючих отруйних речовин, небезпечних матеріалів та при інфекційних хворобах.

ПРН9. Демонструвати уміння надавати долікарську допомогу у невідкладних станах та патологічних процесах в організмі; вибирати методи та засоби збереження життя.

Висновки і перспективи подальших досліджень. В ході роботи розроблено основи процесу підготовки дисциплін циклу «Безпека життєдіяльності», оволодіння якими забезпечить досягнення головної мети – формування у студентів сукупності загальних і спеціальних компетентностей з безпеки життєдіяльності, що дозволить захистити себе та оточуючих (в побуті та при виконанні професійних обов'язків) від небезпек життєвого середовища з гарантуванням збереження життя та здоров'я. Важливість подальшого розвитку даного напрямку зумовлено необхідністю ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки студентів з питань здійснення безпечної діяльності для підвищення ступеня захищеності сучасної людини від загроз, небезпек і ризиків середовища існування.

Список бібліографічних посилань

1. Переворська О.І., Кобзєва І.М.. Здоров'язберігаючі технології в освітньому процесі вищого навчального закладу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, 2018. № 2. С. 85–90. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-14>.
2. Поведа Т.П. Окремі тенденції щодо вивчення дисциплін безпекового циклу в умовах автономії вищих навчальних закладів України. *Збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогіка»*, 2017. Вип. 23. С. 104–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2017_23_34.
3. Запорожець О.І. Безпека життєдіяльності: підручник. 2-ге вид. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 448 с.
4. Кобилянський О. Компетентнісний підхід до вивчення дисциплін циклу безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*, 2013. № 7. С. 43–48. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2013_7_11.
5. Поліщук О. В., Репінський С. В., Слабкий А. В. Формування компетентностей з безпеки життєдіяльності в студентів вищих навчальних закладів. *Педагогіка безпеки*, 2016. № 1. С. 72–80. <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2016-1-1-72-80>
6. Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті: матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції (20-21 трав. 2021 р.) / за заг. ред. О.А. Жукової, А.І. Комишана. Харків: ФОП Бровін О.В., 2021. 252 с. URL: <http://library.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/16181/2/ЗБІРНИК%20ТЕ3.pdf>
7. Шароватова О. П. Компетентнісний підхід при підготовці нового покоління фахівців у сфері цивільної безпеки. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2016. № 3(2). С. 295–304. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2016_3\(2\)_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2016_3(2)_43).
8. Абильтарова Е. Суть і зміст професійної компетентності спеціалістів з охорони праці. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НА-ПН України. Професійна педагогіка*, 2019. № 18. С. 82–88. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.82-88>
9. Левченко І. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійної освіти (охорона праці) у процесі навчання. *Соціум. Документ. Комунікація. Серія «Історична наука»*, 2019. № 6/2. С. 118–133. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2019-6/2-118-133>.
10. Типові навчальні програми нормативних дисциплін «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист». Київ: М-во освіти і науки, молоді та спорту України, 2011. 72 с.
11. Стандарт вищої освіти України в галузі знань «Цивільна безпека»: наказ Міністерства освіти і науки за № 1170 (від 29 жов. 2018 р.). Київ: Міністерство освіти і науки України, 2018. 20 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2022/Standarty.Vyshchoyi.Osvity/Zatverdzhenni.Standarty/01/31/263-Tsyvil.bezpbak.31.01.22.pdf>.
12. Запорожець О., Русаловський А., Заплатинський В., Халмуратов Б. Питання державного регулювання викладання у ВНЗ дисципліни «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці» та «Цивільний захист». *Безпека життєдіяльності*, 2007. № 11. С. 11–13.

References

1. Pervorska, O.I. & Kobzieva, I.M. (2018). Health-preserving technologies in the educational process of a higher educational institution. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2: 85–90. URL: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-16-14> [in Ukr.].
2. Poveda, T.P. (2017). Certain trends in the study of safety cycle courses in the conditions of autonomy of higher educational institutions of Ukraine. *Collection of scientific works of the Kamianets-Podilsk Ivan Ohienko National University. "Pedagogical" series*, 23: 104–107. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2017_23_34 [in Ukr.].

3. Zaporozhets, O.I. (2020). *Safety of Life: textbook*. 2nd ed. Kyiv: Center for Educational Literature [in Ukr.].
4. Kobylansky, O.A. (2013). Competent approach to learning the courses of the life safety cycle in higher educational institutions. *Scientific Bulletin of Lesia Ukrainka East European National University. Pedagogical sciences*, 7: 43–48. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvvnup_2013_7_11 [in Ukr.].
5. Polishchuk, O.V., Repinsky, S.V. & Slabky, A.V. (2016). Formation of life safety competencies in students of higher educational institutions. *Safety pedagogy*, 1: 72–80. URL: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2016-1-1-72-80> [in Ukr.].
6. Zhukova, O.A. & Komyshan, A.I. (Eds.) (2021). Problems and ways of implementing the competence approach in modern education: Materials of the 2nd International Scientific and Methodological Conference (May 20-21, 2021). Kharkiv: Brovin O.V. Retrieved from <http://library.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/16181/2/ЗБІРНИК%20ТЕЗ.pdf> [in Ukr.].
7. Sharovatova, O.P. (2016). Competency approach in training a new generation of specialists in the field of civil safety. *Bulletin of Taras Shevchenko Luhansk National University. Pedagogical sciences*, 3(2): 295–304. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/avlup_2016_3\(2\)_43](http://nbuv.gov.ua/UJRN/avlup_2016_3(2)_43) [in Ukr.].
8. Abyltarova, E. (2019). The essence and content of professional competence of labour protection specialists. *Scientific Bulletin of the Institute of Vocational and Technical Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. Professional pedagogy*, 18: 82–88. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2019.18.82-88> [in Ukr.].
9. Levchenko, I. (2019). Formation of professional competence of future teachers of vocational education (occupational safety) during the learning process. *Society. Document. Communication. A series of «Historical science»*, 6/2: 118–133. <https://doi.org/10.31470/2518-7600-2019-6/2-118-133> [in Ukr.].
10. Typical curricula of the “Life Safety”, “Fundamentals of Occupational Safety”, “Occupational Safety in the Field”, “Civil Protection” regulatory courses. (2011). Kyiv: Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine [in Ukr.].
11. The standard of higher education of Ukraine in the “Civil safety” field of knowledge: Order of the Ministry of Education and Science No. 1170. (2018). Kyiv: Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2022/Standarty.Vyshchovi.Osvity/Zatverdzeni.Standarty/01/31/263-Tsyvil.bezp-bak.31.01.22.pdf> [in Ukr.].
12. Zaporozhets, O., Rusalovsky, A., Zaplatynsky, V., Khalmuradov, B. (2007). The issue of state regulation of teaching the “Safety of Life”, “Labour Protection” and “Civil Protection” courses in universities, *Life Safety*, 11: 11–13 [in Ukr.].

SVIETLOVA Elena

PhD in Biology, associate professor,
associate professor of the Department of Anatomy, Physiology and Physical Rehabilitation,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

RYBALKO Alevtina

PhD in Biology, associate professor, Head of the Department of Fundamental Medicine,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

KHOMENKO Sergii

PhD in Biology, associate professor,
associate professor of the Department of Anatomy, Physiology and Physical Rehabilitation,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

KOVAL Julia

teacher of the Department of Anatomy, Physiology and Physical Rehabilitation,
Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkassy

FORMATION OF HEALTH PROTECTION COMPETENCES IN STUDENTS IN CLASSES OF LIFE SAFETY COURSES

Summary. *Introduction. The relevance of the formation of competences, knowledge, abilities, and skills in the courses of “Life Safety” category is extremely important for the students of higher educational institutions not only at the stage of obtaining an education, but also in everyday life and professional activity. This is due to the increase in the number of man-made, ecological, socio-political dangers, which, of course, is accompanied by the deterioration of the population’s health. The global importance and urgency of this problem makes it necessary to find effective ways to solve it. It is obvious that the achievement of this goal requires the joint hard work of specialists from various scientific fields - biology, medicine, pedagogy, psychology, military affairs, who are ready to provide students with relevant theoretical knowledge and practical skills and qualified recommendations regarding safe and healthy life activities in modern society.*


The purpose of the work is to form a list of general and professional competencies in safety courses in the Bachelor’s study in the Cherkassy Bohdan Khmelnytsky National University.


Working hypothesis. In our opinion, the introduction of the cycle of the “Life Safety” courses into the educational process is the most optimal way of forming students’ responsibility for their own health and personal and collective safety in everyday life and professional activities.

The results. The general theoretical and practical foundations for the preparation of the courses of the “Life Safety” cycle, the mastery of which will ensure the formation of a set of general and special competences for safe activities both in everyday life and while performing professional duties, have been developed. Acquiring vital competencies in the process of learning will give students the opportunity to navigate in modern society, the ability to act competently in dangerous conditions, thus protecting both their own life and health, as well as the life and health of other people.

Keywords: *safe activity; health; life; course categories; competences; educational process.*


*Одержано редакцією 09.03.2023
Прийнято до публікації 22.03.2023*

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-91-96>

 <https://orcid.org/0000-0002-9485-6111>


УСАТОВА Ірина Анатоліївна

кандидатка педагогічних наук, старша викладачка кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: usat_ova@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-2644-2611>

ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітнього і соціокультурного менеджменту
та соціальної роботи,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: tkvadim41@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4904-7841>

ВЕДМЕДЮК Артем Дмитрович

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
e-mail: art777.81@ukr.net

УДК 378.147.091.214.18-027.557:615.15(045)

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ**

У статті розглядаються проблеми впровадження та використання міждисциплінарного підходу у професійній підготовці майбутніх фармацевтів, яка є найбільш сприйнятливою до впровадження такого підходу.

Зауважено, що недостатність глибини міждисциплінарної інтеграції призводила до недостатнього засвоєння студентами низки тем, пов'язаних з фармацевтичною допомогою відновлення фізичного стану осіб у реабілітаційний період.

Використання міждисциплінарного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців фармацевтичної галузі розглядається як частина процесу формування їх професійної компетентності шляхом реалізації зв'язків із дисциплінами фахової підготовки. Зі спрямованістю на ефективне навчання розглянуті міждисциплінарні зв'язки, погодженість навчальних програм, детерміновані дидактичними цілями, змістом і методами предметної діяльності.

З'ясовано, що при компетентному підході міждисциплінарні зв'язки дозволяють переносити знання й вміння із однієї дисципліни до інших, що забезпечує комплексність і цілісність фахової підготовки.

Доведено, що саме міждисциплінарний підхід спрямований на зв'язок дисциплін, коли згладжуються протиріччя в опануванні ідей, методів і прийомів діяльності різних дисциплін та відбувається комплексне використання у професійній діяльності теоретичних знань і практичного досвіду.

Розглянуто як суттєві переваги, так і проблеми, що виникають при використанні міждисциплінарного підходу в системі підготовки майбутніх фармацевтів.

Ключові слова: *міждисциплінарний підхід; міждисциплінарні зв'язки; професійна компетентність; фахова підготовка; майбутні фармацевти.*

Постановка проблеми. Досліджуючи національне законодавство, констатуємо, що головна мета української освіти – створити умови для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Важливою умовою забезпечення якості професійної підготовки сучасних фахівців з вищою медичною освітою є урахування запитів суспільства до рівня надання послуг у сфері охорони здоров'я, профілактики захворювань. Учені, практики, пересічні громадяни одноставні в тому, що однією з найважливіших проблем національного рівня є підвищення прикладної спрямованості державної політики України у сфері здоров'язбереження населення.

Т. Рева наголошує, що створена наукова й нормативно-правова база сектору охорони здоров'я України, усвідомлення перспектив її розвитку й удосконалення є підґрунтям для визначення актуальних методологічних, теоретичних та прикладних підходів до розв'язання нагальних проблем здоров'язбереження населення, зокрема із залученням потенціалу національної фармації. Авторка зауважує, що у професійній підготовці майбутніх фармацевтів, адже важливо урахувати запити суспільства, реалії розвитку сучасної вищої медичної освіти України [1, с. 250].

Н. Гуменна зауважує, що система освіти має забезпечувати: – формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється; – збереження і продовження україн-

ської культурно-історичної традиції, виховання шанобливого ставлення до українських національних святинь, української мови; – підготовку людей високої освіченості та моралі, компетентних фахівців, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукомістких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці тощо [2, с. 121-122].

Професійна освіта студентів нерозривно пов'язана із загальним рівнем культури особистості, а ключову роль у підготовці майбутнього фармацевта у закладах вищої освіти відіграє фармацевтична освіта.

Враховуючи наведене, можна виокремити три основні завдання сучасної освіти, а саме: формування гармонійної особистості; формування патріотично налаштованого громадянина; формування компетентного фахівця. Цілісний розвиток людини у контексті формування особистості, громадянина та фахівця передбачає насамперед пошук резервів удосконалення сучасного навчального процесу. Неможливо досягнути освіти нової якості застарілими способами.

Ми поділяємо думку Н. Гуменюк, що сьогодні необхідні зовсім інші стратегії розвитку вищої освіти та такі моделі навчання, які б були актуальними в сучасних реаліях. Один із напрямів активних пошуків нових педагогічних рішень полягає у міждисциплінарній інтеграції, за допомогою якої не лише вирішуються завдання навчання, розвитку та виховання студентів на якісно новому рівні, але й закладається фундамент для комплексного бачення, підходу та вирішення складних проблем реальної дійсності [2, с. 122-123].

З початку XXI ст. у науці поширилась тенденція синтезу знань у межах суміжних дисциплін, в основі якої лежить парадигма цілісності та міждисциплінарного підходу до досліджень, організації науки і отримання освіти з використанням інноваційних проблемно-проектних методів.

А. Колот зауважує, що міждисциплінарність перетворилася у термін, з одного боку, який містить «інтегративний характер сучасного етапу наукового пізнання», що свідчить про недостатність дисциплінарного, тобто однобічного, «галузевого» принципу пізнання. З іншого боку – припускає професійну мобільність освітнього процесу (оперативне реагування на постійно виникаючі зміни у професійній, науковій, теоретичній і практичній діяльності), а також симбіоз змістовних аспектів навчання, умінь, навичок і компетенцій [3, с. 19].

Однією із сутнісних характеристик, на думку О. Коцан, є процес набуття майбут-

німи фахівцями компетентностей педагогічної діяльності, а також інтегративність, яка відображає суспільну потребу сучасності у підготовці універсально освіченого фахівця зі сформованим потенціалом особистості, загальною і професійною культурою, здатного охоплювати цілісну картину світу у сукупності уявлень, поглядів, цінностей, традицій, ментальності, різновекторних тенденцій [4, с. 133-134].

Як підкреслює С. Чечотіна, «міждисциплінарна інтеграція – це необхідна складова підготовки майбутнього фахівця. Застосування міждисциплінарних технологій підготовки ... [фахівців] дозволяє підняти його на якісно новий рівень ... мислення, здатного комплексно вирішувати завдання ... [фармацевтичної] практики на основі широкого інтегрування даних різноманітних дисциплін» [5, с. 88].

Тому, вирішення цього завдання актуалізує застосування міждисциплінарного підходу як одного із векторів поєднання теорії і практики у професійній підготовці майбутніх фармацевтів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Явища і процеси, що перебувають за кадром міждисциплінарності, є достатньо складними, багатоплановими і різновекторними, а тому проблематично дати вичерпну характеристику цього феномена в одному, хоча й широкому форматі.

Здійснений аналіз наукових джерел показав, що обґрунтування науковцями методології міждисциплінарного підходу у різних галузях знань виокремлює аспекти наукових досліджень та організації освітнього процесу як основні. Міждисциплінарний підхід як передумову та домінуючу розвитку в освітній діяльності наведено у наукових працях А. Колота, Т. Крепс, О. Приятельчук, О. Ступницького, А. Філіпенка, Л. Яковенка, В. Желанової, О. Кравченко, В. Кременя, В. Огнев'юка, В. Сисєвої та інших. Реалізацію принципів міждисциплінарності як основи освітніх інновацій висвітлено в роботах Ж. Аллака, Р. Акоффа, К. Ангеловські, В. Андрущенко, М. Берулави, Б. Гершунського, В. Докучаєвої, В. Вершиніна, І. Зязюна, Л. Подимової, Н. Ничкало, П. Сауха, В. Сластьоніна та інших. Здійснений аналіз наукових джерел щодо вищезазначеної тематики показав, що науковці вважають міждисциплінарний підхід особливо важливим для розвитку науки та освіти у сучасних умовах глобалізації, однак, на нашу думку, проблема його реалізації у професійній підготовці майбутніх фармацевтів не знайшла остаточного вирішення.

Метою дослідження є – розкриття сутнісних характеристик міждисциплінарного підходу до професійної підготовки майбутніх фармацевтів.

Виклад основного матеріалу. Міждисциплінарний підхід науковці розуміють як спосіб взаємодії між науками, коли пізнання досягається лише у разі поєднання зусиль окремих наук.

О. Синекоп подає визначення прикметника «міждисциплінарний» відповідно до Уебстерської енциклопедії, а саме «у широкому значенні трактується як той, що об'єднує або включає дві або більше навчальних дисциплін чи галузей досліджень» [6, с. 156].

О. Ступницький та О. Приятельчук вважають, що міждисциплінарний підхід, з одного боку, сприяє формуванню зв'язку між дисциплінами (нівелюються протиріччя у засвоєнні знань, ідей, методів між науками), а з іншого – сприяє комплексному застосуванню у професійній діяльності теорії і практики, отриманих на основі вивчення дисциплін [7].

В. Желанова підкреслює, що міждисциплінарність передбачає взаємодію різних галузей наукового знання під час вивчення того ж самого об'єкта у разі зосередження на власному предметі. Міждисциплінарний підхід не обмежує знання, а створює умови для реалізації зв'язків між різними науками, що уможливає отримання потрібних і достатніх знань під час вивчення об'єкту дослідження; забезпечує інтеграцію наукових концепцій, теорій, інформації, фактів, методів із метою отримання системного знання про реальні явища освіти; сприяє розв'язанню протиріччя між розрізненим засвоєнням знань і необхідністю їх синтезу задля цілісного і комплексного застосування у діяльності та житті людини [8, с. 478].

Нам імпонує твердження О. Ребрової та Г. Ребрової про те, що «мислити міждисциплінарно ... означає охоплювати свідомістю коло зв'язків, властивих предмету пізнання, спираючись на полімодальні джерела інформації та враховуючи різні думки щодо предмета, який досліджують, пояснюють та інтерпретують» [9, с. 54].

Серед суттєвих характеристик міждисциплінарного підходу науковці особливо наголошують на інноваційності, що уможливає отримання нових знань. О. Олексюк слушно зауважує, що нове знання виникає тільки у просторі всезагальних міждисциплінарних зв'язків, де перетинаються наукові дисципліни, вивчення яких сприяє інноваційному розвитку освіти [10, с. 7].

Міждисциплінарність як принцип навчання суттєво впливає на організацію самостійної й пізнавально-дослідної роботи

майбутніх фармацевтів, мотивує їх переносити та трансформувати знання з однієї дисципліни для вивчення іншої на основі цілісного сприйняття та розуміння раніше опрацьованих відомостей, узагальнення і систематизації набутого досвіду, акцентування уваги на різних характеристиках об'єкта вивчення й способах діяльності.

Майбутній фахівець-фармацевт, багаторазово застосовуючи знання з кожної дисципліни, яку він вивчає або вивчив, за межами самої дисципліни, в нових умовах формує вміння застосовувати міждисциплінарні зв'язки і у професійній діяльності. Однак педагогічна практика свідчить про низький рівень сформованості у студентів навиків порівняння, співвідношення, зіставлення, протиставлення, трансформації (перетворення), узагальнення, знаходження спільних точок дотику між різними явищами, протилежними позиціями (вченнями, концепціями, підходами), а також уявленнями, які синтезовані сукупністю знань різного походження. У процесі своїх розмірковувань (під час опитування на практичному чи семінарському занятті) студенти рідко використовують прийом синтезування індивідуального досвіду (життєвої філософії). Тож, як бачимо, існує протиріччя між можливим рівнем міждисциплінарних зв'язків та інтеграції різних дисциплін і реальним, між рівнем теоретичної розробки проблеми та ступенем практичного впровадження конкретних висновків і рекомендацій [11, с. 76–77].

При цьому важливим чинником в організації освітнього процесу на засадах міждисциплінарного підходу з професійної підготовки майбутніх фармацевтів має бути гуманістична спрямованість, зорієнтованість на формування здоров'язбережувальних цінностей у тих, хто навчає (викладачів), а також – у тих, хто вчиться (студентів), і врешті тих, на кого спрямована дія з надання фармацевтичних послуг, – населення. Нам імпонує позиція В. Бобрицької, яка вважає, що свого роду, осями координат ... має стати така модель життєдіяльності людини, її ставлення до свого здоров'я і здоров'я інших, в основі якої – здоров'язбережувальні цінності [12, с. 99–100]. Тому, на нашу думку, у розв'язанні актуальних завдань підготовки майбутнього фармацевта важливо здійснити такі дії: – виокремити проблеми в навчанні, які можна вирішити впровадженням у процес навчання інтегрованих занять; – залежно від виокремлених проблем, а також відповідно до мети освіти та конк-

ретного заняття обрати допоміжні дисципліни; – спільно з викладачем допоміжної дисципліни продумати зміст заняття; – обрати найбільш ефективні форми проведення інтегрованих занять; – обрати форми контролю за досягненням визначеної мети.

Згідно з науковими дослідженнями в основі міждисциплінарної інтеграції зазвичай лежить поняття міждисциплінарності, під якою розуміється взаємодія між двома або декількома різними дисциплінами, яка може варіювати від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції цілих концепцій, методологій, епістемології, термінології, даних дослідницької та освітньої діяльності широкої сфери.

О. Микитюк наголошує, що міждисциплінарна інтеграція розглядається як процес узгодження змісту навчальних дисциплін із позиції відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності, можливість використання студентом усього комплексу досягнень відповідної дисципліни у діалектичній єдності з іншими предметами та навчальними курсами, узгодження у єдиному освітньому процесі мети та завдань окремих теоретичних і практичних дисциплін, спеціальностей і закладу вищої освіти загалом. Міждисциплінарна інтеграція є інструментом, за допомогою якого викладачі та студенти використовують зміст кожної дисципліни з метою побудови відповідного предметного відображення явища чи процесу, які розглядаються, й об'єднання цих відображень у цілісну картину професійної діяльності [13].

Одним із ефективних способів реалізації міждисциплінарної інтеграції у підготовці майбутніх фармацевтів є використання в навчальному процесі ЗВО проектного методу. Синтезуючи свої теоретичні знання з різних сфер, студенти створюють кінцевий міждисциплінарний продукт, який можливо застосувати на практиці. Крім того, здатність до проектної діяльності є однією з основних сучасних вимог, які висуваються ринком праці до майбутніх фармацевтів в основі якої – здоров'язбережувальні цінності, оскільки за допомогою проектної діяльності відбувається перетворення та вдосконалення різних аспектів існуючої реальності.

Для отримання конкретного інноваційного продукту необхідно здійснювати проектну діяльність регулярно, освоювати нові способи її ведення, діяти в команді, аналізувати якість виконаних проектів і коригувати помилкові дії.

Сьогодні забезпечення міждисциплінарних зв'язків у підготовці майбутніх фармацевтів – одне з основних завдань сучасної системи навчання, яке повинно планово впроваджуватися у навчальний процес за активної участі керівників закладу вищої освіти та тих осіб, котрі складають навчальні плани. З іншого боку, вдосконалення навчання, підвищення ефективності та якості навчального процесу належать до обов'язків викладача. Він повинен забезпечити максимальне використання навчального часу, науковість і послідовність викладу матеріалу, аби студенти усвідомлено його сприймали, вміли аналізувати та робити висновки щодо фактів, доводів і спостережень. Водночас викладач повинен вміти швидко й об'єктивно визначати ступінь і здатність засвоєння студентами нового матеріалу.

Вважаємо, що модель процесу навчання майбутніх фармацевтів, побудована на засадах міждисциплінарної інтеграції, повинна бути системою, в якій поєднані такі компоненти: – мотиваційний (створення змістовного спрямування студентів на оволодіння міждисциплінарними зв'язками); – навчальний (орієнтування у меті та завданнях, що мають спрямованість на інтеграцію різнопредметних знань, засвоєння цих знань на основі принципів дидактичної значущості, цілісності, системності, мотивуючої дієвості, оптимальності); – специфічні методи, форми і засоби, що використовуються на інтеграційних заняттях і викликають якісні зміни у знаннях студентів; – підсумковий контроль, який дозволяє зробити висновок щодо рівня, системності та цілісності знань здобувачів освіти.

Головне раціональне зерно міждисциплінарного підходу у підготовці майбутніх фармацевтів у сфері здоров'язбереження – є збагачення суміжних наук на основі запозичення методологічного інструментарію, об'єднання зусиль для пояснення природи нових явищ і процесів.

Саме міждисциплінарний підхід сприяє задіянню методологічного інструментарію споріднених галузей науки і прирощення на цій основі наукового знання. Принципово важливо, що міждисциплінарна практика наукових досліджень передбачає використання потенціалу наявних концепцій, теорій, доктрин, сформованих зусиллями науковців різних галузей знань. Синтез різних теоретичних конструкцій має сприяти пошуку істини, здобуттю нового теоретичного знання, подоланню суперечностей,

які в координатах надмірної спеціалізації виявляються нерозв'язаними.

Вважаємо, що саме міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх фармацевтів не поглинає і не посягає на метод кожної з наук, а створює передумови для більш релефного, ширшого погляду на конкретний предмет (об'єкт) дослідження, прирошує наукове знання як засіб вирішення поставлених завдань із вищою результативністю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження та його результати підтверджують справедливість думки про те, що міждисциплінарна інтеграція в освітньому процесі відіграє важливу роль у формуванні різносторонньо розвиненої особистості майбутнього фармацевта, розвитку його інтелектуальних та творчих здібностей. Взаємозв'язок загальноосвітніх, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, які викладають у ЗВО, дозволяє побудувати ефективну схему роботи викладачів зі здобувачами освіти та дає простір як для творчості викладача, так і для творчості студента.

Здійснення інтегративних процесів під час професійної підготовки майбутнього фармацевта, використання міждисциплінарних завдань, тестів, ситуаційних задач, організація міждисциплінарної проектної діяльності є ефективними методами реалізації міждисциплінарної інтеграції в закладах вищої освіти, які сприяють не лише залученню знань з різних навчальних дисциплін для отримання нового знання, орієнтації на практичне їх застосування, але й формуванню міжпредметних, універсальних компетенцій та особистого розвитку студентів.

Успішна та ефективна реалізація міждисциплінарного підходу у навчальному процесі вимагає узгодженої роботи всього науково-педагогічного колективу закладу вищої освіти. Лише за умови цілеспрямованої роботи викладачів над власним самовдосконаленням у навчальній і методичній діяльності (зокрема, щодо пошуку нових форм, засобів, прийомів і методів впровадження міждисциплінарного підходу) та їх консолідації можливо досягнути кінцевої мети міждисциплінарної інтеграції, а саме підготувати компетентного фахівця фармацевтичного профілю для фармацевтичної галузі, які полягають у тому що фахівці працюють з людьми, заради збереження та зміцнення здоров'я, раціонального та ефективного лікування лікарськими препаратами.

Вважаємо, що нині як головне постає завдання іншого порядку – зібрати окремі складники в єдине ціле, сформувані засади узагальнювальної теорії, а на її основі побудувати комплекс фундаментальних функціональних наук (дисциплін).

Міждисциплінарність – це одна з яскраво виражених прикмет сьогодення, за якою вбачається майбутнє наукових досліджень і розвитку вищої освіти.

Список бібліографічних посилань

1. Рева Т.Д. Характеристика якості професійної підготовки майбутніх провізорів. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету*, 2014. Вип. 28. С. 214–219.
2. Гуменна Н.В. Міждисциплінарна інтеграція у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. *Інноваційна педагогіка*, 2019. Вип. 18. Т. 1. С. 121–126.
3. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник КНУ імені Т. Шевченка. Серія: «Економіка»*, 2014. № 158. С. 18–22.
4. Коцан О. Міждисциплінарний контекст музично-виконавської та педагогічної підготовки майбутніх викладачів фортепіано. *Актуальні питання гуманітарних наук* [Дрогобич], 2021. Вип. 45. Том 2. С. 133–136.
5. Чечотіна С.Ю. Актуальність упровадження міждисциплінарної інтеграції при вивченні фармакології. *Український стоматологічний альманах*, 2013. №4. С. 86–89.
6. Синєкоп О.С. Міждисциплінарний підхід до диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців професійно орієнтованого англійського спілкування. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*, 2018. № 1(85). С. 155–161.
7. Ступницький О.І., Приятельчук О.А. Міждисциплінарний підхід до формування універсальних компетенцій у процесі вивчення дисциплін освітньої програми «Міжнародний бізнес». *Економіка та суспільство*, 2021. № 25. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-25-47>.
8. Желанова В.В. Впровадження стратегії міждисциплінарності в сучасній вищій освіті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2021. Вип. 1(48). С. 477–480.
9. Реброва О. Реброва Г. Феноменологія міждисциплінарності та умови її застосування в підготовці майбутніх учителів художніх та гуманітарних дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*, 2018. № 3. С. 47–56.
10. Олексюк О.М. Міждисциплінарність як форма фундаменталізації вищої мистецької освіти: фасетний підхід. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*, 2020. № 5. С. 4–8.
11. Колот А.М. Міждисциплінарний підхід як доміанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*, 2014. № 1–2. С. 76–83.
12. Бобрицька В.І. Освітня політика України у сфері здоров'язбереження дітей та молоді. *Освіта і здоров'я підрастаючого покоління: Матеріали Міжнародного симпозиуму*. Київ, 2016. Вип. 1. С. 98–103.
13. Микитюк О.Ю. Міжпредметна інтеграція при вивченні медичної і біологічної фізики як фактор формування наукового світогляду майбутнього лікаря. *Кредитно модульна система організації на-*

вчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі: матеріали доповідей X ювілейної Всеукр. навчально-наукової конференції з міжнародною участю, 18–19 квіт. 2013 р. Тернопіль: ТДМУ, 2013. Ч. 2. С. 602–604.

References

1. Reva, T.D. (2014). Characteristics of the quality of professional training of future pharmacists. *Scientific Bulletin of the UNESCO Department of the Kyiv National Linguistic University*, 28: 214–219.
2. Humenna, N.V. (2019). Interdisciplinary integration in the professional training of future specialists in the medical field. *Innovative pedagogy*, 18(1): 121–126.
3. Kolot, A.M. (2014). An interdisciplinary approach as a prerequisite for the development of economic science and education. *Bulletin of KNU named after T. Shevchenko. Series: "Economics"*, 158: 18–22.
4. Kotsan, O. (2021). Interdisciplinary context of musical performance and pedagogical training of future piano teachers. *Current issues of humanitarian sciences [Drohobych]*, 45(2): 133–136.
5. Chechotina, S.Yu. (2013). The relevance of interdisciplinary integration in the study of pharmacology. *Ukrainian dental almanac*, 4: 86–89.
6. Sinekop, O.S. (2018). An interdisciplinary approach to differentiated training of future IT specialists in professionally oriented English communication. *Collection of scientific works "Pedagogical Sciences"*, 1(85): 155–161.
7. Stupnytskyi, O.I., Priyatelchuk, O.A. (2021). An interdisciplinary approach to the formation of universal competencies in the process of studying the disciplines of the "International Business" educational program. *Economy and society*, 25. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-25-47>.
8. Zhelanova, V.V. (2021). Implementation of the strategy of interdisciplinarity in modern higher education. *Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: "Pedagogy. Social work"*, 1(48): 477–480.
9. Rebrova, O., Rebrova, G. (2018). Phenomenology of interdisciplinarity and conditions of its application in the training of future teachers of artistic and humanitarian disciplines. *Proceedings. Series: Pedagogy*, 3: 47–56.
10. Oleksyuk, O.M. (2020). Interdisciplinarity as a form of fundamentalization of higher art education: a faceted approach. *Musical art in educational discourse*, 5: 4–8.
11. Kolot, A.M. (2014). An interdisciplinary approach as a dominant factor in the development of economic science and educational activity. *Social economy*, 1–2: 76–83.
12. Bobrytska, V.I. (2016). Educational policy of Ukraine in the field of health protection of children and youth. *Education and health of the younger generation: Proceedings of the International Symposium [Kyiv]*, 1: 98–103.
13. Mykytyuk, O.Yu. (2013). Interdisciplinary integration in the study of medical and biological physics as a factor in the formation of the scientific outlook of the future doctor. In *Credit-modular system of organization of the educational process in higher medical (pharmaceutical) educational institutions of Ukraine at a new stage: materials of reports of the 10th Jubilee All-Ukraine Educational and scientific conference with international participation, April 18–19. 2013. Ternopil: TSMU*, 2: 602–604.

USATOVA Iryna

Ph.D in Pedagogy, Senior Teacher of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

TKACHENKO Vadim

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational and Socio-Cultural Management and Social Work, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

VEDMEDIUK Artem

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy

INTERDISCIPLINARY APPROACH IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHARMACISTS

Summary. The article focuses the problems of implementation and use of an interdisciplinary approach in the professional training of future pharmacists that is the most susceptible to the implementation of this approach.

It has been noted that the insufficient depth of interdisciplinary integration leads to insufficient mastering of a number of topics related to the restoration of the physical condition of persons during the rehabilitation period.

The use of an interdisciplinary approach in the professional training of future specialists in the pharmaceutical industry is considered as part of the process of forming their professional competence through the implementation of connections with the disciplines of professional training. Interdisciplinary connections, and compatibility of educational programs determined by didactic goals, content and methods of subject activity are considered with a focus on effective learning.

It has been found that with a competency-based approach, interdisciplinary connections make it possible to


transfer knowledge and skills from one discipline to another that ensures the complexity and integrity of professional training.


It has been proven that the interdisciplinary approach is aimed at the connection of disciplines, when contradictions in mastering the ideas, and methods of activity of various disciplines are smoothed out, and there is a comprehensive use of theoretical knowledge and practical experience in professional activity.

Both significant advantages and problems that arise when using an interdisciplinary approach in the system of training future pharmacists are considered.

Keywords: interdisciplinary approach; interdisciplinary connections; competence; professional competence; professional training; future pharmacists.

Одержано редакцією 09.02.2023
Прийнято до публікації 28.02.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-97-102>

 <https://orcid.org/0000-0003-2553-8598>

МАРТИНЮК Анатолій Кирилович

доктор педагогічних наук, професор кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
e-mail: mart_ak@ukr.net

УДК 378:7.071.2:78.087.68.03]:78:37(091)(045)

ПЕРІОДИЗАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ІСТОРІЇ МУЗИЧНО-ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

Визначено, що українська диригентсько-хорова школа історично формувалася в контексті розвитку національної музичної культури, мистецької, зокрема музичної, освіти як парадигм духовності української нації, її світогляду і ментальності – художньої та педагогічної.

Проаналізовано авторські історичні періодизації музично-педагогічної освіти, орієнтовані на інтерпретацію національної історії в аспекті осмислення ролі музики як засобу навчання та виховання, проілюстровані потужною панорамою історичних мистецько-освітніх фактів.

Методологія дослідження має своїм підґрунтям системний, історичний та культурологічний підходи.

Обґрунтовано авторську періодизацію формування диригентсько-хорової школи в контексті історії музично-освітніх процесів у якій виділено два періоди: перший – становлення диригентсько-хорової школи в Україні (початковий етап, X – XVIII ст.; кумулятивний етап, кінець XVIII ст. – до початку XX ст.), другий – розвиток сучасної диригентсько-хорової школи в Україні (каталізаційний етап, 1910–1950 рр., зрілий етап, 1960–2020 рр.). Доведено, що перший період (X–початок XX ст.) характеризується зародженням української диригентсько-хорової школи, зростанням духовно-формуючого впливу на суспільство хорового мистецтва і освіти, накопиченням основних рис феномена. Проаналізовано другий період (1910–2020 рр.), який характеризується активізацією творчих, педагогічних здобутків діячів хорової культури і педагогіки. Виокремлено каталізаційний етап (1910–1950 рр.), на якому відбувається прискорення процесів національного культуротворення, централізації системи національної музичної освіти. Проаналізовано зрілий етап (1960–2020 рр.), якому притаманні процеси дерусифікації, національної самоідентифікації, регіоналізації, європеїзації.

Ключові слова: диригентсько-хорова школа; музична освіта; історична періодизація; національна самобутність; педагогічна парадигма.

Постановка проблеми. Українська диригентсько-хорова школа історично формувалася в контексті розвитку національної музичної культури та мистецької, зокрема музичної, освіти як парадигм духовності української нації, її світогляду і ментальності – художньої та педагогічної. На синхронію та взаємозв'язок розвитку куль-

тури (мистецтва) і освіти вказують українські та зарубіжні дослідники, зокрема, вбачають перетворення людини, її можливостей у зв'язку з типом культури, в якому вона існує [1, с. 51], відображення в освіті духовних цінностей культури минулого і сучасності [2, с. 197] тощо. Українська диригентсько-хорова школа є презентантом світу високого мистецтва, яке здійснює потужний вплив на людину, що його сприймає. Досконалість художньої форми, засобів виразності твору, «сприйняття ціннісних орієнтацій автора й прийняття їх як власних, особистісних, ... є “ефектом очищення, гармонізації, перетворення, висвітлення” особистості під впливом мистецтва» [3, с. 3]. Отже, історичний розвиток мистецтва хорового диригування здійснював суттєвий вплив на мистецьку освіту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанню історичного розвитку мистецької освіти в Україні присвячували свою увагу С. Горбенко, Н. Гуральник, О. Михайличенко, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Черкасов, Н. Філіпчук та ін., однак свою увагу до формування диригентсько-хорового школотворення в цьому контексті науковці не приділяли.

Мета статті – обґрунтування періодизації української диригентсько-хорової школи в контексті історії музично-освітніх процесів.

Виклад основного матеріалу дослідження Проблемі стадіальності становлення музично-педагогічної освіти присвячує своє дослідження Г. Ніколаї [4], застосовуючи принцип історизму як єдність минулого, теперішнього і майбутнього, що дозволяє виявити минуле та майбутнє у сучасному, прогнозувати шляхи розвитку феномена, що вивчається.

Для нашого дослідження є цінним погляд авторки на історію музично-педагогічної освіти як систему з регіональним змістом, зокрема, історичними контекстами явища дослідниця розглядає спільне з Річчю Посполитою (Литва, Польща), Росією та Австро-Угорщиною (Галичиною,

Буковиною, Закарпаттям) минуле [4, с. 162]. Ми розуміємо освітні процеси як основу формування системності диригентсько-хорової школи й застосовуємо регіональний підхід у вивченні традицій диригентсько-хорових шкіл для усвідомлення цілісності феномена.

Аналіз відомостей про періоди розвитку музичної освіти в інтерпретації Г. Ніколаї дозволяє нам застосувати ретроспективний метод для осмислення процесу формування диригентсько-хорової школи та створення її періодизації. На початковому, конфесійно-музичному етапі – з кінця XI – до кінця XVIII ст. під час розвитку шкільництва під патронатом інституту церкви увиразнюється процес акумуляції гуманістичних цінностей, формуються методичні погляди на музичну підготовку, що впливає на інтенсифікацію інституційного прошарку музично-педагогічної культури і освіти, призводить до розширення типів професійних навчальних закладів, як-от, музичних бурс [4, с. 166].

Історичною ілюстрацією подання цього етапу є відомості: про постійну зміну конфігурацій геополітичних об'єднань, єзуїтське шкільництво як виток музично-педагогічної освіти в середньовічній Україні, практичну мету навчання співу, організацію навчання в музичних бурсах при єзуїтських Домах-колегіях і при монастирях інших орденів, “острозький наспів”; братські школи з пануванням хорового співу, які з'являються наприкінці XVI ст.; Контрреформацію і музичне оформлення у греко-католицькому обряді, впливи української та польської музичної педагогіки на початку XVII ст.; регіональні музично-освітні процеси у Закарпатті, Наддніпрянській Україні; діяльності Києво-Могилянської колегії (Академії), Боромлянської школи «самогласного» співу, Харківського та Переяславського колегіумів тощо. На наш погляд, в цих відомостях відображені певні регулятивні механізми органічної творчої взаємодії суб'єктів, формування релігійно-спрямованих музично-освітніх цінностей, вплив, через музичні образи духовного змісту і виконавські практики, на індивідуальну та суспільну свідомість, що є виразною ознакою становлення диригентсько-хорової школи.

На секуляризаційно-освітньому – з кінця XVIII – до початку XX ст. етапі артикулюється процес розбудови системи української університетської освіти та навчання у світських вчительських семінаріях, зростає просвітництво, створено міністерства освіти у Російській та Габсбурзькій імперіях, що диференційно відбивається на змісті

системи музичної, і відповідно, диригентсько-хорової підготовки. Історичною ілюстрацією вивчення цього етапу є відомості про музично-педагогічну підготовку вчителів в Україні: організацію системи освіти, правовстановлювальні статuti, спеціальні жіночі навчальні заклади, Глухівський вчительський інститут, нові осередки педагогічної освіти – педагогічні курси, вищі школи педагогічного спрямування, теоретичні і методичні праці С. Миропольського («Музична грамота для всіх», «Стислий підручник і метод викладання за нотами», «Навчання співів у народній школі») та ін., музично-просвітницьку діяльність Імператорського Російського музичного товариства (ІРМТ), відкриття консерваторій у Києві (1913), Одесі (1913), Харкові (1917), низку приватних музичних шкіл (М.Тутковського в Києві, Г. Нейгауза у Катеринославі, П. Столярського в Одесі, Т. Ганицького у Кам'янець-Подільському, Музично-драматичної школа М. Лисенка в Києві). Розвищеною є мережа музичних училищ по містах України [4, с. 179]. Зазначимо, що отримання вихованцями музичної освіти у таких закладах передбачало виконавську і педагогічну кваліфікації, що є важливою ознакою української диригентсько-хорової школи до сьогодні і відобразилося у змісті її компонентно-критеріальної структури. Наведене інституційне зміцнення системи музичної освіти в Україні на початку XX століття мотивувало в нашому дослідженні його нижню хронологічну межу.

Становлення і розвиток вітчизняної музичної освіти в історичному ракурсі потужно досліджені В. Черкасовим [5]. Періодизація, розроблена дослідником, на відміну від попередньої, не містить нумерації періодів, однак так само спрямована на інтерпретацію національної історії в аспекті осмислення музичного навчання та виховання, ілюстрацію великої панорами історичних мистецько-освітніх фактів. Акцентуємо увагу на інформації, присвяченій формуванню диригентсько-хорової школи та його укоріненню в структурі духовного життя та музичної свідомості суспільства різних історичних періодів.

Епоха Середньовіччя в Європі характеризується панівним впливом на життя суспільства інституту церкви, отже, визначає щільний зв'язок творчості композиторів і виконавців з діяльністю монастирів і храмів [5, с. 21] (персоналістичний вимір школи, композиторська та виконавська традиції). Важливими подіями культури часу є поступове збагачення змісту музики, системи засобів виразності, музичної теорії

(трактат Гвідо Аретинського «Короткий виклад науки про музичне мистецтво»). Відбувається формування нових жанрів, у тому числі, вокально-хорових, які збагачують систему церковного одноголосся. Система музичної освіти орієнтована на хоролий спів, на основі григоріанського хоралу, як основний засіб естетичного виховання молоді в масових школах, що через плавний рух мелодії та витонченість ритму сприяв усвідомленню релігійних постулатів та формуванню релігійної свідомості. Відзначимо синтез релігійного та народного компонентів художньої свідомості суспільства, оскільки на основі народнопісенної творчості, поширеної у середовищі селян, сімейних цінностей формувалася народна мудрість, здійснювалося естетичне виховання, що визначає змістову наповненість диригентсько-хорової школи.

Світський характер культури, антропоцентризм характеризують епоху Ренесансу. Саме в цей час в Україні пробуджується національна свідомість народу, посилюється інтерес до духовного життя, утверджується відчуття пам'яті поколінь на основі передачі духовних цінностей народу – «мови, пісні, звичаїв, віри – усього того, що уможливило національне існування» [5, с. 23]. В єдиному мистецько-освітньому просторі Європи формуються національні композиторські школи, ускладнюється жанрова система, передусім, хорової музики церкви (меси, мотети), через взаємопроникнення фольклорного, релігійного і світського начал трансформується світоглядна орієнтація суспільства. Саме на етапі такого духовного підйому поширюються теорія і практика багатоголосного співу (дво-, три-, чотириголосні твори), удосконалюється ладова площина музики (зміна релятивної системи на абсолютну). Функціонують освітні осередки формування національної ідеї, у тому числі, з вираженим диригентсько-хоровим змістом (Кисілінівська школа, Замойська та Острозька академії), в яких напрацьовується база для диригентсько-хорової школи модель передачі структурованих знань від вчителя до учня.

Яскравим джерелом становлення диригентсько-хорової школи є братський рух з чільним місцем музичної освіти і грамотності, системою гуманістичної творчої та професійної підтримки талановитих школярів. «У репертуарі церковних хорів були складні твори, співаки з листа виконували хорові концерти, написані відомими композиторами» [5, с. 28]. Отже, партесний спів, як система композиції, диригентсько-хорового навчання та виховання, став кульмінаційним виразником епохи, революційною подією в еволюції системи музич-

ного мислення, опанування нової образної сфери (урочистість, монументальність); середовищем, в якому формувалась національна диригентсько-хорова школа. В системі шкільної освіти сформувався кваліфікаційний тип хорового диригента – регент.

Наступна епоха Просвітництва, розглянута В. Черкасовим, характеризується радикальним оновленням аксіологічної сфери суспільного життя, пріоритетом загальнолюдських цінностей, типом людини з енциклопедичними знаннями, що пояснює зміст в оновленні системи музичної освіти, зокрема, диригентсько-хорової підготовки. Знаковим явищем стало поширення в хоровому виконавстві цифрової системи та супутніх методик навчання на основі релятивної сольмізації (Л. Толстой, О. Даргомижський, Г. Ломакін, К. Альбрехт; системи для масових шкіл О. Карасьова, Ж.-Ж. Руссо), які можна інтерпретувати як формування у системі диригентсько-хорової школи типу відносин «лідер-вчитель – учні-послідовники», важливих для історичного процесу школотворення. Вихованці Києво-Могилянської академії (діяльність закладу набуває статусу джерела української професійної музики) отримували знання від провідних композиторів, музикантів-виконавців; набували навичок чистоти хорового інтонування, взаємодії гармонічного та мелодичного слуху, співу духовних хорових творів по нотах, володіли інструментами, набували практику концертних виступів. Важливим для формування художньо-ментального досвіду молоді було й виконання обробок українських народних пісень, підготовка музичного супроводу до студентських спектаклів. Аж до початку XIX ст. академія пишалася хором студентів, що складався з дискантів, альтів, тенорів, басів; мав у репертуарі складні твори у партесному стилі. «Хор запрошували на урочистості, присвячені зустрічі осіб царської родини, вшанування новопризначених митрополитів та архієпископів» [5, с. 32]. Зазначимо, що діяльність на музично-педагогічній ниві таких видатних випускників академії як С. Полоцький (1629–1680) ми інтерпретуємо як вияв феномена лідерства у становленні диригентсько-хорової школи цього періоду. Зрозуміло, що участь у хоровому колективі мала високий соціокультурний статус.

Важливою складовою історичного поступу національної музичної культури була орієнтація музичної свідомості на фольклорні традиції нашого народу, яка призвела у XIX ст. до етапу національного стилю на народній основі в еталонному вияві творчості М. Лисенка як результату органічного синтезу національних традицій та здобут-

ків світової культури. Композитор підніс майже всі музичні жанри – оперу, хорovu, камерно-вокальну та інструментальну музику до високопрофесійної майстерності. Цей процес розвитку національного стилю продовжили М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, С. Людкевич, та ін., а надалі – Б.Лятошинський, Л.Ревуцький [6, с. 4], доводячи творчі вияви національної художньої ментальності до рівня естетичного еталону у розвитку диригентсько-хорової теорії і практики. Велику цінність для усвідомлення в нашому дослідженні національного духу диригентсько-хорової школи має представлена О.Михайличенком музично-просвітницька та педагогічна діяльність композиторів Східної та Західної України у другій половині XIX – на початку XX ст. [7].

Серед форм діяльності та буття диригентсько-хорової школи у соціокультурному середовищі першої половини XX ст. назвемо наступні: диригентсько-хорова (регентська) підготовка в духовних та світських навчальних закладах, поширення в регіонах аматорського музикування (створення хорових колективів; музичних, драматичних, хорових товариств), професійна музична діяльність IPMT, філармонійних товариств (згодом - філармоній), налагодження театральної справи (хори в театрі), опанування співом у клубах та будинках народної творчості тощо.

Отже, на основі вищевикладеного, першим каталізаційним етапом становлення української диригентсько-хорової школи визначаємо 1910-ті – 1950-ті рр. Він характеризується спрямованістю на забезпечення стабільності інституційних, творчо-особистісних, виконавсько-педагогічних школотворчих факторів, пошуком єдиного інструменту пізнання, єдиної програми і системи нормативів. У хорових колективах, очолюваних видатними композиторами-диригентами, українська диригентсько-хорова школа набувала різнобарв'я когнітивного, комунікативного, виконавського та педагогічного звучання; уособлення особистого творчого досвіду корифеїв справи, фіксації у пам'яті школи авторських виконавсько-педагогічних норм.

Важливим надбанням сучасної школи вважаємо всезростаючий її методичний та науковий потенціал, високу продуктивність викладачів диригентсько-хорових дисциплін освітніх закладів країни, розробку ними освітніх, навчальних, робочих програм дисциплін та супровідних методичних матеріалів, помітні тенденції до удосконалення змісту диригентсько-хорового циклу та зростання кількості дисертаційних досліджень з диригентсько-хорової

проблематики (О. Батовська, І. Бермес, Д. Болгарський, Є. Бондар, Н. Герасимова-Персидська, Н. Горюхіна, Т. Гусарчук, Н. Костюк, Ю. Ткач, Т. Смирнова, А. Соколова та ін.) та проблематики школотворення (Ж. Дедусенко, Н. Гуральник, Р. Кундис).

Другим, зрілим, етапом становлення української диригентсько-хорової школи визначаємо 1960-ті – 2020-ті рр. та їх диференціацію на фази – до 1991 р., від 1991 р. – до 2020-х рр. Він характеризується спрямованістю змісту мистецької освіти, диригентсько-хорової освіти до самовідтворення науково-мистецької парадигматики; зміцнення системи національного школотворення на основі художньо-ментальної єдності регіональних традицій, зростання впливу діяльності представників національної школи на мистецький процес постпостмодерну, виразна творчо-педагогічна самоідентифікація персоналій регіональних шкіл, спрямованість чинників виконавського та педагогічного процесу до євроінтеграційних тенденцій.

Таким чином, нами обґрунтовано періодизацію української диригентсько-хорової школи в контексті історії музично-освітніх процесів, зокрема, виділено два основні періоди, кожний із яких також поділено на два етапи.

Перший період (X – початок XX ст.) характеризується зародженням української диригентсько-хорової школи, зростанням духовно-формуючого впливу на суспільство хорового мистецтва і освіти, накопиченням основних рис феномена. На початковому етапі цього періоду (X – XVIII ст.) відбувається адаптація візантійської естетики на національний ґрунт диригентсько-хорового мистецтва та педагогіки, актуалізується проблема духовного світу людини і хорової музики як чинника піднесення душі, засобу психологічного впливу мистецтва на свідомість учнів. Кристалізуються педагогічно-просвітницька, композиторська, виконавська змістові лінії професіоналізації диригентсько-хорової школи. На кумулятивному етапі (кінець XVIII ст. – до початку XX ст.) уособлюється статус геніального митця, автора досконалої художньої мови народу, зростає та удосконалюється система музичної та музично-педагогічної підготовки фахівців. Визначні постаті диригентсько-хорової школи є українськими митцями універсального або спеціалізованого типів професіоналізму.

Другий період (1910-ті – 2020-ті рр.) характеризується активізацією творчих, педагогічних здобутків діячів хорової культури і педагогіки, спрямованістю на збереження стабільності інституційних,

творчо-особистісних, виконавсько-педагогічних школотворчих вимірів, пошуком єдиної системи нормативів, соціокультурною дієвістю хорової традиції як фактором національної консолідації, відкритістю до європейського досвіду. На каталізаційному етапі (1910-ті – 1950-ті рр.) цього періоду відбувається прискорення процесів національного культуротворення, централізації системи національної музичної освіти, зростання педагогічного ресурсу диригентсько-хорової школи. На зрілому етапі (1960-ті – 2020-ті рр.) відбуваються процеси дерусифікації, національної самоідентифікації, регіоналізації, європеїзації, що відповідають набуттю Україною державної незалежності у 1991 р. та глобалізованому стану сучасної культури та освіти. Ускладнюється система національного школотворення на основі художньо-ментальної єдності регіональних традицій; зростає симбіоз національного та регіонального, вплив діяльності представників національної школи на мистецький простір постпостмодерну, науково-педагогічний ресурс та художньо-ментальний досвід школи; увиразнюються євроінтеграційні процеси у виконавсько-педагогічній сфері.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Доведено, що буття диригентсько-хорової школи в Україні упродовж тривалого історичного періоду характеризується: ускладненням системи національного школотворення на основі художньо-ментальної єдності регіональних традицій; зростанням симбіозу національного та регіонального; збільшенням впливу діяльності представників національної школи на мистецький процес постпостмодерну, науково-педагогічного ресурсу та художньо-ментального досвіду школи, виразною творчо-педагогічною самоідентифікацією регіональних митців, рефлексією щодо розвитку диригентсько-хорового мистецтва в культурі постпостмодернізму, євроінтегра-

ційними процесами у виконавсько-педагогічній сфері.

Подальші наукові студії передбачають виявлення нових змістовних констант в періодизації української диригентсько-хорової школи.

Список бібліографічних посилань

1. Горбенко С.С. Розвиток ідей гуманістичного виховання учнів засобами музики (XX – поч. XXI ст.): монографія. Київ: Кафедра, 2015. 407 с.
2. Ващенко Г. Виховна роль мистецтва. *Праці з педагогіки та психології*. Київ: 2000. Т.4. С. 196–256.
3. Соломаха С. Естетика краси й добра в мистецтві. *Мистецтво та освіта*, 2009. №3. С. 2–6.
4. Ніколаї Г.Ю. Витоки музично-педагогічної освіти в Україні. *Мистецька освіта в Україні: теорія і практика* / О.П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В. Михайличенко. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2010. С. 159–182.
5. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти: підручник. Кіровоград, 2014. 527 с.
6. Корній Л. Історія української музики. Київ-Харків-Нью-Йорк: Видавництво М.П. Коць, 1996. Ч. I. 314 с.
7. Михайличенко О.В. Музично-естетичне виховання дітей та молоді в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.): монографія. Київ: Видавничий центр КДПУ, 2000. 340 с.

References

1. Horbenko, S.S. (2015). Development of ideas of humanistic education of students by means of music (XX – beginning of XXI centuries): monograph. Kyiv: Kafedra. 407 p. [in Ukr].
2. Vashchenko, H. (2000). Educational role of art. *Works on pedagogy and psychology*, 4: 196–256 [in Ukr].
3. Solomakha, S. (2009). Aesthetics of beauty and goodness in art. *Art and education*, 3: 2–6 [in Ukr].
4. Nikolai, H.Yu. (2010). Origins of musical and pedagogical education in Ukraine. In Rudnytska, O.P. and others, Mykhailychenko, O.V. (general ed.). *Art education in Ukraine: theory and practice*. Sumy: Sumy SPU named after A.S. Makarenko. PP. 159–182 [in Ukr].
5. Cherkasov, V.F. (2014). Theory and methodology of music education: textbook. Kirovohrad. 527 p. [in Ukr].
6. Kornii, L. (1996). History of Ukrainian music. Kyiv-Kharkiv-New York: Publisher M.P. Kotz. Part I. 314 p. [in Ukr].
7. Mykhailychenko, O.V. (2000). Musical and aesthetic education of children and youth in Ukraine (second half of the 19th – beginning of the 20th century): monograph. Kyiv: Publisher center KSPU. 340 p. [in Ukr].

MARTYNIUK Anatolii

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods, Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav

PERIODIZATION OF THE UKRAINIAN CONDUCTING AND CHORAL SCHOOL IN THE CONTEXT OF THE HISTORY OF MUSIC AND EDUCATIONAL PROCESSES

Summary. Introduction. It was determined that the Ukrainian conducting and choral school was historically formed in the context of the development of national musical culture, artistic, in particular musical, education as paradigms of the spirituality of the Ukrainian nation, its worldview and mentality - artistic and pedagogical.

The author's historical periodizations of music-pedagogical education, focused on the interpretation of national history in the aspect of understanding the role of music as a means of learning and education, are analyzed, illustrated by a powerful panorama of historical artistic and educational facts.

The purpose of the article is to justify the periodization of the Ukrainian conducting and choral school in the context of the history of musical and educational processes.

The research methodology is based on systemic, historical and cultural approaches.


Summary. The author's periodization of the formation of the conducting and choral school in the context of the history of musical and educational processes is substantiated, in which two periods are distinguished: the first is the formation of the conducting and choral school in Ukraine (initial stage, 10th - 18th centuries; cumulative


stage, the end of the 18th century - to the beginning 20th century), the second is the development of the modern conducting and choral school in Ukraine (catalysis stage, 1910's - 1950's, mature stage, 1960's - 2020's). It has been proven that the first period (10th - beginning of the 20th century) is characterized by the birth of the Ukrainian conducting and choral school, the growth of the spiritual and formative influence on the society of choral art and education, and the accumulation of the main features of the phenomenon. The analyzed second period (1910's - 2020's) is characterized by the activation of creative and pedagogical achievements of choral culture and pedagogy figures. The catalytic stage (1910's - 1950's) is singled out, during which the processes of national cultural creation and centralization of the system of national musical education are accelerated. The mature stage (1960's - 2020's), characterized by the processes of de-russification, national self-identification, regionalization, and Europeanization, is analyzed.

Conclusion. It has been proven that the existence of the conducting and choral school in Ukraine over a long historical period is characterized by: the complication of the system of national schooling based on the artistic and mental unity of regional traditions; the growth of national and regional symbiosis; increasing influence of the activities of representatives of the national school on the artistic process of post-postmodernism, scientific-pedagogical resource and artistic-mental experience of the school, expressive creative-pedagogical self-identification of regional artists, reflection on the development of conducting and choral art in the culture of post-postmodernism, European integration processes in the performing-pedagogical sphere.

Keywords: conducting and choral school, musical education, historical periodization, national identity, pedagogical paradigm.

Одержано редакцією 12.03.2023
Прийнято до публікації 29.03.2023

 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-102-107>

 <https://orcid.org/0000-0003-0516-6379>

ТУРЯНИЦЯ Василь Васильович

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент катедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи,
ДЗВО «Ужгородський національний університет»
e-mail: vasyi.turianytsia@uzhnu.edu.ua

УДК 373.3/.5.014.3(477)(045)

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Враховуючи актуальну державну політику в галузі вітчизняної освіти на сьогодинньому етапі та ті завдання, що їх має вирішувати Нова Українська Школа, предметом свого дослідження обрано актуальну тему як з огляду на її теоретико-методологічне значення, так і в плані неоціненої практики, зокрема щодо формування ключових компетентностей на всіх рівнях національної освіти.

Акцентовано увагу на комплексі компетентностей та ієрархії їх вдосконалення. Окреслено підходи до формування компетентностей, котрі закріплені на законодавчому рівні у відповідності до світових стандартів із входженням освіти України в освітній простір Європейського Союзу.

Комплексний аналіз такого роду питань в структурі вітчизняної освіти дає можливість не лише осмислити причини освітньої реформи, а й результати та наслідки, які б вони не були з метою об'єктивної оцінки та пошуку шляхів подальшого вдосконалення освітнього процесу в країні, незважаючи на нинішній складний період – війни, яку розпочала росія в Україні.

Особлива увага при аналізі звертається на зміст формування компетентностей учнів у проекції на подальші успіхи в навчанні на різних рівнях освіти, самоусвідомленні їх набуття з метою отримання професії та набуття конкурентоспроможності у складному світі глобалізаційних процесів та трансформацій.

Визначено з теоретико-методологічних позицій підхід в контексті комплексного формування компетентностей в умовах Нової Украї-

нської Школи. Адже саме ця ланка освіти закладає фундамент у подальшому їх удосконаленні на нових, вищих та якісних щаблях освіти.

Звертається увага й на ключовий суб'єкт освітнього процесу – постать учителя та його роль і педагогічну майстерність в реалізації завдань Нової Української Школи.

Вмотивовано, що усе це в комплексі характеризує реальну картину вітчизняного освітнього процесу в напрямі формування системи компетентностей.

Ключові слова: Нова Українська Школа; компетентності; формування; система компетентностей; учитель; професійна майстерність.

Актуальність, постановка проблеми і практичне значення дослідження. Виборовши незалежність і суверенітет, Україна розпочала реформування всіх галузей народного життя з метою побудови демократичної держави і громадянського суспільства. Серед здійснюваних реформ чільне місце посіла реформа системи вітчизняної освіти на всіх рівнях.

Комплексний аналіз цієї реформи та її наслідків (як позитивних, так і негативних) необхідно виважено і скрупульозно здійснити та накреслити шляхи її вдосконалення. Однією із вагомих ланок національної системи освіти є повна загальна середня освіта, три рівні якої закладають фундамент як в плані теоретичному, так і безпо-

середньо практичному формуванні ключових компетентностей, які є базовими у подальшому розвитку учнів як суб'єктів освітнього процесу.

Мета статті – проаналізувати теоретико-практичні засади Нової Української Школи стосовно формування компетентностей в учнів як пріоритетної державної політики у галузі освіти, закріпленої на законодавчому рівні. При аналізі цієї проблеми постає дотичною наявність у вчителів відповідних професійних можливостей, що забезпечують ефективність його педагогічної діяльності, спрямованої на формування ключових компетентностей в учнів.

Виклад основного матеріалу. Характерною особливістю державної політики України в галузі вітчизняної освіти стало те, що вона, відповідно до ст.5 Закону України «Про освіту», є державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально економічний і культурний розвиток суспільства і держави. Політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного та іноземного досвіду з метою задоволення потреб людини і суспільства [1].

Засади державної політики визначені на законодавчому рівні та реалізуються з урахуванням принципів освітньої діяльності, виокремлених у ст. 6 Закону «Про освіту». Всі вони пов'язані з реалізацією суб'єктами освітнього процесу своїх прав і обов'язків як членів суспільства, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина вільного демократичного суспільства. Серед них перші позиції посідають людиноцентризм, забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності, а також рівного доступу до освіти без будь-якої дискримінації.

Відповідно до статей 10 та 36 згаданого Закону, повна загальна середня відповідає третьому рівню Національної рамки кваліфікацій [2] і визначає здатність особи виконувати виробничі або навчальні завдання середньої складності за визначеними алгоритмами та встановленими нормами часу і якості.

В Україні повна загальна середня освіта є обов'язковою, її можна здобути в інституційних або індивідуальних формах. Вона має 3 рівні освіти: початкова, тривалістю в 4 роки(1–4 класи); базова середня(5–9 класи); профільна середня освіта, яка передбачає два спрямування – академічне і професійне. Перше базується на основі поглибленого вивчення окремих предметів із врахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти і орієнтацією на продовження навчання на вищих рівнях освіти. Друге орієнтоване на ринок праці [3; 4].

Реформа вітчизняної світи має стати не тільки одним із основних напрямів, але й пріоритетом, бо «метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [4].

На основі теоретико-практичних засад і державної політики для досягнення зазначеної мети сформульовано і закріплено на законодавчому рівні відповідні ключові компетентності, необхідні кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, а саме: – вільне володіння державною мовою; – здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; – математична компетентність; – компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; – інноваційність; – екологічна компетентність; – інформаційно-комунікаційна компетентність; – навчання впродовж життя; – громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; – культурна компетентність; – підприємливість та фінансова грамотність; – інші компетентності, передбачені стандартом освіти [1]. Доповнюють зазначені компетентності інші, передбачені ст. 32 Закону «Про освіту» та державним стандартом [3].

Спільними для всіх компетентностей є такі вміння, як от: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно і письмово, критичне та системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв'язувати проблеми, здатність співпрацювати з іншими людьми [1]. Кожна з компетентностей спрямована на розвиток суб'єктів навчання і опанування ними здатностей до практичної діяльності на відповідному рівні загальної середньої освіти.

Загальна освіта, яка відповідає першому рівню Національної рамки кваліфікацій, визначає здатність особи адекватно діяти у відомих простих ситуаціях (робота або навчання) «під безпосереднім керівництвом або наглядом у структурованому контексті» з «обмеженою відповідальністю за свої дії» [2]. Цей етап відіграє важливу роль у формуванні знанневого, діяльносного, комунікаційного, «відповідально-автономного»

фундаменту, на якому ґрунтуватиметься подальша освітня діяльність суб'єктів в архітектоніці вищих рівнів. Відповідно, робота вчителя з формування ключових компетентностей учнів є виключно відповідальною, оскільки від її результатів залежить успішність в опануванні випускниками загальноосвітніх закладів професійних знань й умінь.

Другому рівню Національної рамки кваліфікацій відповідає «перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти», який передбачає здатність суб'єкта до «взаємодії в колективі з метою виконання завдань» та роботи чи навчання «під керівництвом або наглядом з певною самостійністю» з «індивідуальною відповідальністю за результати виконання завдань ...» [2].

Третій рівень Національної рамки кваліфікацій (профільна середня або базова професійна / професійно-технічна освіта) передбачає опанування суб'єктом знань і умінь «виконання типових завдань та розв'язання проблем шляхом вибору і застосування базових методів, інструментів, матеріалів та інформації, [а також] оцінювання результатів виконання завдань відповідно до задалегідь відомих критеріїв». При цьому діяльність суб'єкта має характеризуватися «здатністю до ефективної роботи в команді, сприйняттям [ним] критики, порад і вказівок, продукуванням деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності». Відповідно, діючи таким чином, суб'єкт несе «відповідальність за виконання завдань під час роботи або навчання [та] адаптацію своєї поведінки до зовнішніх обставин під час виконання завдань або розв'язання проблем» [2].

На основі засадничих компетентностей, їх цільовизначальної сутності та змісту, що лягли в нормативно-правову базу національної системи освіти, сформовано підхід до реалізації освітнього процесу, організаційно-методичного забезпечення навчання в Новій українській школі, а також окреслено вимоги до обов'язкових результатів діяльності учнів, визначених на нормативному рівні.

Роль учителя у формуванні в учнів ключових і предметних компетентностей – провідна, оскільки поняття «компетентність» має інтегрований характер, об'єднуючи знання, інтелектуальні навички, вміння і способи діяльності. Як зазначено у концепції Нової української школи [5] та більш пізньому огляді концептуальних ідей реформи «Нова українська школа» [6; 7] огляді, вчителі мають безпосередній та найбільш значущий вплив на особис-

тість, що обумовлює високі вимоги до компетентнісної підготовки самого вчителя.

Педагогічна компетентність учителів, що має формуватися у системі їх професійної підготовки і на якій наголошували Л. Банашко, О. Севастьянова, Б. Кришук, С. Тафінцева [8], є тим критерієм, котрий визначає соціально прийнятний рівень професіоналізму вчителя [9; 10]. Оскільки в системі загальної освіти початкова школа відіграє провідну роль, закладаючи фундамент для успішного продовження навчання в основній школі, то професійна діяльність учителів початкової школи привертає особливу увагу [11] не лише множинністю видів предметної діяльності, а й внаслідок вікових особливостей учнів.

Загальна характеристика професійної діяльності педагога узагальнюється професіограмою педагога [11; 12], де окреслюються його професійно-визначальні якості, як то: наявність достатнього обсягу професійних знань і належного рівня їх застосування; володіння сучасною методологією педагогічної діяльності; здатність до оновлення методичного супроводу навчання; самостійність у виборі доцільних методів і засобів навчання і виховання відповідно до форм організації освітньої діяльності; дійове використання наявного вітчизняного та міжнародного досвіду; застосування професійно-педагогічних інновацій та інші [13]. Все це утворює комплекс вимог до сучасного педагога, визначає актуальний рівень його професійного розвитку [14] і на сьогодні визначає концептуальний підхід до підготовки майбутнього вчителя та його здатності реалізувати набуті компетентності в своїй практичній діяльності.

Дослідники проблеми професіоналізму визначають різні компетентнісні основи для побудови педагогічних моделей [15]. Одну із структур можливої моделі розвитку професіоналізму засновано на складових, які інтегрують у собі сукупність теоретичних знань і умінь, необхідних для професійно-педагогічного становлення вчителя початкової ланки освіти [16]. При цьому услід за загально-педагогічними компетентностями важливе місце відводиться професійно-правовим, що не випадково, бо без цього фахово розвиненого вчителя не може бути. Однак, у значній кількості закладів вищої освіти, що готують вчителя початкових класів, не приділяється достатня увага до формування професійно-правових компетентностей. Це значна і неприпустима прогалина в системі підготовки педагогів особливо на стадії бакалавра початкової освіти.

Так, приміром, у початковій школі учні, вивчаючи інформатику, долучаються до

використання інтернет-контенту та інтернет-комунікацій. Відповідно, учитель повинен мати належну компетентнісно-правову підготовку щоб забезпечувати доступ учнів до інтернет-ресурсів на уроках, а також ведення просвітницької діяльності серед батьків щодо необхідності контролю за інтернет-серфінгом їхніх дітей і обов'язковості заборон доступу до соціальних мереж та «нешкільних каналів» у месенджерах.

Узагальнюючи викладене, логічно зазначити, що окреслене коло питань асоціюється з проблемою якості підготовки педагога і підвищення його майстерності як у теоретико-методологічному, так і безпосередньо практичному аспектах. В останньому з них важливе значення має подолання наявного формалізму в організації і проведенні різного роду педагогічних практик та курсів підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти. Підміна випереджувальної професійної діяльності інститутів післядипломної освіти діяльністю, що має на меті роздачу різних сертифікатів про участь учителів у якихось заходах (семінарах/вебінарах) чи курсах, змістом яких з року в рік обирається одна й та сама тематика, зводить нанівець реальну можливість набуття вчителем методичних знань, які сприятимуть його особистому професійному зростанню.

Надзвичайно складною і важливою є також проблема відбору претендентів (правда, якщо є з кого вибирати) на здобуття професії вчителя, авторитет якої в останні десятиліття звівся нанівець. У більшості випадків на навчання за педагогічними спеціальностями вступають особи, які мають бажання лише здобути диплом про вищу освіту, а не працювати за фахом. Відповідно, рівень фахових домагань і майбутніх учителів-предметників, і учителів початкової школи лишає бажати кращого, що виразно проявляється на тлі значної змістової різноманітності освітньо-професійних програм спеціальностей. У першу чергу це стосується освітньо-професійних програм, за якими ведеться підготовка учителів початкової школи. Укладачі цих програм намагаються привертати увагу абітурієнтів не якістю викладання дисциплін і усебічною практичною підготовкою, а будь-якими іншими способами.

Однак потреби сьогоденної реалізації концепції Нової української школи вимагають нового ставлення до професійної діяльності вчителя, його особистості як

рушійної сили реформування і наближення національної системи освіти до європейських стандартів. Учитель, як соціально значущий працівник, потребує поліпшених умов професійної діяльності, вдосконалення системи фахової (і післядипломної) підготовки, інтелектуального розвитку, професійної мотивації і професійного самовизначення, розвитку національної свідомості. Сьогодні як ніколи відчутний вплив на вчителя і реалізацію ним освітнього процесу подій, що відбуваються в суспільстві, ставлення держави до професії вчителя на найвищому рівні. Дається визнаки й проблема недостатньої уваги до творчого розвитку вчителя, посилення його ролі в соціумі. Проголошені зміни та новації декларують лише (абстрактні) права, дієві механізми реалізації яких на практиці наразі відсутні.

Разом із тим, нова українська школа, як соціальний інститут, об'єднуючи учнів, учителів і батьків як ключових учасників освітнього процесу, реалізує принцип людиноцентризму і передбачає можливість проектування індивідуальних освітніх траєкторій. Це дає змогу учням опрацювати зміст навчальних предметів при різних формах організації освітнього процесу, а також за умов дистанційного навчання внаслідок військових дій, тривалого перебування на лікуванні чи реабілітації тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Формування ключових компетентностей в учнів є інноваційним завданням для нової української школи. Вирішується воно відповідно до нормативних документів, зокрема вимог державних стандартів освіти у контексті правил європейського освітнього простору. Посилена увага до цього кола питань є закономірною, бо цього вимагає прискорення соціального відліку часу. Такі питання актуалізувалися не лише на теренах освіти нашої держави, а й в інших країнах.

Роль учителя у формуванні ключових компетентностей учня та його фахова підготовка в умовах застосування різних форм організації освітнього процесу хоча й студіювалися в період імплементації Закону «Про вищу освіту», але зміни в умовах функціонування системи освіти в Україні внаслідок війни росії з нашою державою мають стати об'єктом спеціального дослідження. Таке дослідження потребує усебічно зваженого підходу до аналізу й узагальнення наявних проблем та пошуку дієвих шляхів їх якісного вирішення.

Список бібліографічних посилань

1. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
2. Національна рамка кваліфікацій: Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти: Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>.
4. 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>.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи: Ухвалено рішенням колегії МОН 27 жовтня 2016 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
6. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*, 2022. № 4. С. 98–111. Doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-98-111>.
7. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. Київ: Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>.
8. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти / А.В. Банашко, О.М. Севастьянова, Б.С. Крищук, С.І. Тафінцева. *Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія: офіційний веб-сайт*. URL: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
9. Професійна компетентність вчителя початкових класів: навчально-методичний посібник для вчителів / Автори-упоряд.: В.Є. Берека, А. В. Галас. Харків: Вид-во «Ранок», 2018. 496 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/posibnyku/navchalnyi/O901113U_Prof_kompetentnist_vchytelya_poch_kl_block.pdf.
10. Цісарук В.Ю., Цісарук І.В. Проблема формування професійної компетентності майбутнього вчителя в педагогічній теорії та практиці. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2021. Вип. 83. С. 188–191.
11. Черноус В.П. Сутність поняття «професійно-педагогічна компетентність» майбутнього вчителя початкової школи. *Наукові записки міжнародного гуманітарного університету*, 2021. Дбг. 33. С. 179–182. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v33/42.pdf>.
12. Професіографічний підхід у системі вищої освіти: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во О.О. Євенок, 2019. 328 с. URL: http://eprints.zu.edu.ua/29874/1/Кол%20моно%20профес_підход_2019_05_08.pdf.
13. Сапожников С.В. Професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів у вимірі сьогодення. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія», 2018. № 2(16). С. 34–39. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/7.pdf>.
14. Оцінювання професійних компетентностей вчителя початкових класів під час сертифікації. *Державна служба якості освіти України: офіційний сайт*. URL: <https://sqe.gov.ua/ocinyvannya-15-profkompetentnostey-vchyteliiv-sertyfikaciya/>.
15. Пуховська А.П. Сучасні підходи до професіоналізму вчителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз. *Шлях освіти*, 2001. №1. С. 7–14. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/zbirniku/3/1.pdf>.
16. Дорож І.А., Ковальчук А.Ф. Особливості професійно-педагогічного становлення вчителя початкової ланки освіти на сучасному етапі розвитку освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2021. №30. С. 198–207. Doi: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30.198-207>.
17. Жорова І. теоретичний аналіз змісту поняття «професіоналізм педагога». *Молодь і ринок*, 2011. №3(74). С. 88–91.

References

1. 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].
2. National framework of qualifications: Approved. by Resolution No. 1341 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 (as amended by Resolution No. 519 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 25, 2020). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> [in Ukr].
3. State standard of basic and full general secondary education: Approval. by Resolution No. 1392 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> [in Ukr].
4. On comprehensive secondary education: Law of Ukraine dated January 16, 2020 No. 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukr].
5. New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform: Adopted by the decision of the MES board on October 27, 2016. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukr].
6. Hrynevych, L. (2022). Conceptual ideas of the "New Ukrainian School" reform in the light of Ukrainian pedagogical thought. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 4: 98–111. Doi: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-98-111> [in Ukr].
7. Bibyk, N.M. (Ed.) (2017). New Ukrainian school: a teacher's guide. Kyiv: Pleiady Publishing House. 206 p. Retrieved from <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf> [in Ukr].
8. Banashko, L.V., Sevastyanova, O.M., Kryshchuk, B.S., Tafintseva, S.I. (2010). The concept of pedagogical competence of future teachers in the system of graduate training of specialists of the primary level of education. *Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy: official website*. Retrieved from <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233> [in Ukr].
9. Bereka, V.E., Galas, A.V. (Authors-compilers) (2018). Professional competence of primary school teachers: educational and methodological guide for teachers. Kharkiv: Ranok Publishing House. 496 p. Retrieved from http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/posibnyku/navchalnyi/O901113U_Prof_kompetentnist_vchytelya_poch_kl_block.pdf [in Ukr].
10. Tsysaruk, V.Yu., Tsysaruk, I.V. (2021). The problem of formation of professional competence of the future teacher in pedagogical theory and practice. *Scientific journal of the M.P. Dragomanov NPU. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 83: 188–191 [in Ukr].
11. Chernous, V.P. (2021). The essence of the concept of "professional and pedagogical competence" of the future primary school teacher. *Scientific notes of the international humanities university*, 33: 179–182. Retrieved from <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v33/42.pdf> [in Ukr].
12. Dubasenyuk, O.A. (Ed.) (2019). Professional approach in the system of higher education: monograph. Zhytomyr: Publisher O.O. Evenok. 328 p. Re-

- trieved from http://eprints.zu.edu.ua/29874/1/Кол%20моно%20профес_подход_2019_05_08.pdf [in Ukr].
13. Sapozhnikov, S.V. (2018). Professionalism of the future primary school teacher in the dimension of the present. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2(16): 34–39. Retrieved from <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2018/2/7.pdf> [in Ukr].
14. Assessment of professional competencies of primary school teachers during certification. *State Education Quality Service of Ukraine*: official website. Retrieved from <https://sqe.gov.ua/ocinyvannya-15-prof-kompetennostey-vchyteliiv-sertyfikaciya/> [in Ukr].
15. Pukhovska, L.P. (2001). Modern approaches to teacher professionalism in different educational systems: a comparative analysis. *Way of Education*, 1: 7–14. Retrieved from <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/zbirniku/3/1.pdf> [in Ukr].
16. Dorozh, I.A., Kovalchuk, A.F. (2021). Peculiarities of the professional and pedagogical development of the primary education teacher at the current stage of education development. *Pedagogical education: theory and practice*, 30: 198–207. Doi: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30.198-207> [in Ukr].
17. Zhorova, I. (2011). theoretical analysis of the concept of "teacher professionalism". *Youth and the Market*, 3(74): 88–91 [in Ukr].

TURYANYTSIA VasyI

candidate of philological sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy,
State institution of higher education "Uzhhorod National University"

THEORETICAL AND PRACTICAL BASIS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL CONCEPT

Summary. Taking into account the current state policy in the field of national education at today's stage and the tasks that the New Ukrainian School has to solve as the subject of his research, the author chose a topical topic both in terms of its theoretical and methodological significance, and in terms of invaluable practice, in particular regarding the formation of key competencies at all levels of national education.

The author of the study emphasizes the complex of competencies and the hierarchy of their improvement. The formation of competences, which are fixed at the legislative level in accordance with world standards with the entry of Ukrainian education into the educational space of the European Union, is outlined.

A comprehensive analysis of this lacuna in the structure of national education makes it possible not only to understand the reasons for the educational reform, but also the results and consequences, whatever they may be, in order to objectively assess and find ways to further improve the educational process in the country, despite the current difficult period – the war started by Russia in Ukraine.

Special attention during the analysis is paid to the content in the process of forming students' competencies

with a projection on further success in learning at various levels of education, self-awareness of their acquisition in order to obtain a profession and be competitive in the difficult, complex world of globalization processes and transformations.

This set of tasks is to determine the main path of theoretical and methodological processes and an approach in the context of their complex formation in the conditions of the New Ukrainian School. After all, it is this link of education that lays a solid foundation for their further improvement at new, higher and quality levels of education. Attention is also drawn to another subject of the educational process – the figure of the teacher and his role and pedagogical skills in the implementation of this important task.


This problem can become a separate study. All this in a complex will give a real picture of the domestic educational process in the direction of the formation of the competence system. Today, this is the main thing in the implementation of the New Ukrainian School concept.


Keywords: New Ukrainian School; competences; formation; competence system; teacher professional skill.

Одержано редакцію 06.03.2023
Прийнято до публікації 29.03.2023

СЕРЕДНЯ ОСВІТА
(за предметними спеціальностями)




 <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-1-108-115>

 <https://orcid.org/0000-0002-2245-7584>

YERKIBAYEVA Gulfayruz

Professor of the Department of Russian Language and Literature,
H.A. Yasawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan
e-mail: professor-erkibaeva@mail.ru

 <https://orcid.org/0009-0005-3378-0722>

BEGOVAT Shapagat

3rd year student of the Faculty of Philology, Department of Russian Language and Literature,
H.A. Yasawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan
e-mail: shapagatbegova@gmail.com

UDC 373.3/.5.091.33-026.18*4K:811.161.1(574)(045)

**IMPLEMENTATION OF THE MODEL "4K" IN TEACHING RUSSIAN
AT KAZAKHSTAN SCHOOLS**

In Kazakhstan the process of using the "4K" model in education is underway: the development of creativity, critical thinking, sociability and the ability to work in a team.

The purpose is to determine the effectiveness of the "4K" method in the formation of critical thinking in Russian language and literature lessons in schools in Turkestan.

Research methods. The following methods were used to solve the tasks set, achieve the goal of scientific research and verify the initial provisions on the topic under study: theoretical – analysis and synthesis of psychological, pedagogical theoretical literature; empirical – pedagogical observation, analysis, questionnaire, survey among teachers, seminar for school teachers, generalization and approbation of research results.

The main results of the study. The main results of the study are reflected in Diagram 1–2 and Table 1–3.

The scientific novelty lies in the fact that for the first time an attempt was made to identify the level of dissemination and application of the "4K" method as an effective way of forming critical thinking and creative skill in Russian language and literature lessons in schools in Turkestan.

Conclusions and specific suggestions of the author. Actions performed: a questionnaire among school teachers, a seminar for school teachers where the practice took place on the topic "The essence of the "4K" model", monitoring to identify the possession of elements of the c model, surveys among teachers helped to determine the effectiveness of the "4K" method in the formation of critical thinking in Russian language and literature lessons in schools in Turkestan.

We can say with confidence that to ensure quality education, this "4K" model is effective in secondary education.

Keywords: *critical thinking; "4K" method; creativity; communication; coordination; resources; modernization; pedagogical interaction; integration.*

Problem statement. Recently, in Kazakhstan, the emphasis in education has shifted towards the "4K" model: the development of creativity, critical thinking, sociability and the ability to work in a team. It is necessary to focus on each model that will comprehensively reveal the personality of the student.

Creativity (from the English creativity) is the level of creative giftedness, the ability to create, which is a relatively stable characteristic of a person [1].

American psychologist Alice Paul Torrance, throughout his life studied the concept of "creativity". He developed a test in which he diagnosed creative thinking. In his opinion, creativity means lighting the "bright sun" of a child's creative personality.

The most important thing in creativity is the ability to original ideas, to use non-standard ways in intellectual activity. The ability to think creatively is directly related to creative thinking. When a teacher develops a student's creative abilities, he helps to develop his speech. And speech is a means of expressing thoughts. In order to comprehensively develop the student, it is necessary to support him by creating a creative, relaxed atmosphere in the classroom.

To date, one of the innovative methods that allows achieving effective results in the formation of students' mental activity is the technology of developing critical thinking. Being able to think critically does not mean that you need to look for flaws, but objectively evaluate the positive and negative sides in cognition.

Critical thinking is the ability to raise new questions, develop a variety of arguments, and make independent, thoughtful decisions. This technology teaches the child to think,

not starting with answers to the teacher's questions, but based on their own questions and problems [2].

The problems of critical thinking were considered in the works of the authors: N.M. Stukalenko and A.N. Imanova, R. Paul, E.N. Volkov, I.V. Mushtavinskaya, etc. [3–6].

S.S.Ualiev in the article "Why is it necessary to think critically?" notes: "The scientific approach to solving a wide range of problems – from everyday to professional is carried out through the use of critical thinking. The generation of new knowledge about nature, society and thinking is primarily connected with scientific thinking. While critical thinking is considered a practical application of a scientific approach to solving professional and personal problems" [7, c. 13].

It is important to highlight that it is not necessary to give ready-made knowledge to students, but it is necessary to extract it together. Work within the framework of the development of critical thinking will teach you to draw conclusions, synthesize, compare, analyze, express your thoughts. It is

this kind of work that promotes communication.

Sociability – the ability to communicate, to establish connections, contacts, sociability; compatibility (the ability to communicate. work) of different types of information transmission systems [8; 9].

Communication is a very important factor in personality formation. This is the main type of human activity, which is aimed at cognition. It is during communication that information is exchanged, which will contribute to the implementation of the "4K" model.

The latest "4K" model is teamwork.

A team is a small number of people (most often 5–7, less often up to 15–20) who are united by goals and common approaches to the implementation of joint activities [10].

Working in a team gives faster results than in an individual form. Teamwork allows you to evaluate your own and others' actions, understand other people, find an answer to a question by listening to everyone in the team.

We will present a model Russian language teaching model.

Table 1

A model of "4K" teaching based on the example of teaching Russian language

Category	Element	Content/Activity
Goal	Communication	Answers to questions
determining the effectiveness of the method "4K"	Collaboration	Work in subgroups of 4-5 people /project with team members/presentation through research,
	Creativity	Gathering resources (information) through taking notes/ listening, reading and grammar, etc.
	Critical thinking	Improve your reading and critical thinking skills through speaking engagements

To be successful in the profession, any professional must have two different skills:

- professional", solid" abilities, professional competencies in all these abilities are directly related to the profession and activity that the individual is engaged in;

- additional, "flexible" abilities, general or redundant professional competencies.

"4K" skills – universal abilities and personal qualities that are invariable for many professions and specialties, aimed at solving professional and labor problems, and increase the efficiency of work and interaction with other people. Soft abilities – These are the abilities that an individual acquires through formal, non-formal and non-formal education based on their own life practice and applies for personal and further continuous professional development.

All the process of developing information technologies, a fairly significant amount of material, and doubling the number, role, and variability of ways of interacting when performing professional missions require a fairly

high level of soft skills development in absolutely all many activities. Employers represent and create a demand from professional education institutions for highly qualified specialists who possess not only the professional competencies necessary to perform labor functions, but also soft skills.

Goal – determining the effectiveness of the method "4K" when forming critical thinking in Russian language and literature lessons in Turkestan schools.

Tasks:

- determine the level of research of this problem in science;

- determine the distribution level the "4K" method in schools;

- determine the method's distribution level "4K" in schools in Turkestan;

- determine the effectiveness of the method "4K" and in the formation of critical thinking in Russian language and literature lessons.

Relevance of the research topic it is justified by the importance of "4K" models in so-

cio-pedagogical, scientific-pedagogical and practical terms, and its insufficient development for use in school education.

Scientific novelty This is the first attempt to identify the level of distribution and application of the method "4K" as an effective way to develop critical thinking and creative skills at Russian language and literature classes in schools in Turkestan.

Research methods. Today, teachers of school organizations face the following questions: "How to achieve good results by working on models "4K" resolution" (developing creativity, critical thinking, communication skills, and teamwork skills)? What is the methodology of this work at the secondary school level?"

Modern schools use many different methods of teaching children. In recent years, the method of critical thinking has become popular, the elements of which can be successfully applied in Russian language and literature lessons. "Critical thinking is a fulcrum for human thinking, it is a natural way to interact with ideas and information. It requires the ability not only to master information, but also to critically evaluate it, comprehend it, and apply it" [11, 7].

When the lesson is based on the principles of critical thinking, everyone formulates their ideas, assessments and beliefs independently of others. No one can think critically for us, we do it exclusively for ourselves. Consequently, thinking can be critical only when it is individual in nature. Students should have enough freedom to think with their own heads and solve even the most difficult questions on their own.

When encountering new information, students should be able to consider it thoughtfully, critically, and evaluate new ideas from different perspectives, drawing conclusions about the accuracy and value of this information. Using the technology of developing critical thinking in my work, I consider such methods as Jigsaw, "Thick and Thin Questions", "Two-part Diary", "Logbook", "Cluster Clusters", "Six Hats of Thinking" by Edward de Bono and others to be the most acceptable for students.

The main goal of the technology for developing critical thinking is to develop the intellectual abilities of the student, allowing him to learn independently. When developing the skills of independent activity of students, children have an opportunity to express themselves in the knowledge of the Russian language. When evaluating each other, mistakes made and the desire to improve their work are taken into account. Using the techniques of critical thinking development technology, various tasks with descriptors are performed.

"For a nation to survive, the individual must think creatively," was the motto America put forward in 1964 when it needed creative scientists. Creativity has existed for as long as humanity itself, regardless of age or culture. Creativity is the goal of any upbringing, it is an indicator of "the highest level of mental health, intellectual and artistic function" [12, 28]. Creative people are independent in their judgments, self-confident, resist suppression and restriction, open, curious, with a great sense of humor, they are rich in imagination, flexibility and originality in their thinking. These qualities, one way or another, are inherent in each of us, but not everyone dares to implement them, because these makings are hidden under habits and prejudices, fear of failure or not being accepted by society. Therefore, the modern school must, in order to eliminate the contradiction

– introduce new methods, techniques, and technologies that allow each student to maximize their potential,

– create conditions for obtaining solid knowledge and at the same time develop creative thinking of students.

In pedagogy, creativity is most often understood as such various abilities as ingenuity, originality, imagination, intuition, problem-solving ability, etc. The versatility of this ability is emphasized. A necessary condition for organizing creativity is assertiveness (from Lat. *assertorius* – affirmative) – the ability to do things your own way. Assertiveness means the originality of a person's self-expression, as opposed to manipulating it. Thus, heuristic learning relies on at least three of the student's integrative abilities: creative, cognitive, and organizational. Together, they ensure that the student creates such educational products that have the character of a comprehensive general education result, and not its individual elements. From this point of view, under heuristic abilities, we will understand the complex capabilities of a student in performing activities and actions aimed at creating new educational products for them.

One of the most important problems facing the modern teacher, this is to teach children to reason, think creatively, that is, to form creative thinking in children.

The problem of creative thinking has always been and remains one of the most important problems of the entire human society. It is particularly relevant in modern society, when a person must continuously adapt to rapidly changing socio-economic conditions. In addition, this is due to the constantly increasing amount of information that a modern specialist in any field is forced to operate with, and with the process of inte-

grating sciences, which requires not only extensive knowledge from a person, but also a higher level of creative development.

It is also very important for the teacher that each student works to the best of their abilities in the lesson, rising to their own level: the main thing is that students think, create, think, look for solutions and that they have an interest in learning activities [13, 494-496].

Communicative competence (students' awareness of the peculiarities of the functioning of their native language in oral and written forms – is the basis of a person's practical activity in any sphere of life. It is difficult to overestimate the role of proficiency in one's speech. Professional, business contacts, and interpersonal interactions require that a modern person has a universal ability to generate many different utterances, both orally and in writing. Therefore, the formation of communicative competence serves not only a practical purpose – the formation of communication and speech skills of schoolchildren, but also develops the general educational culture of the individual through the "great, powerful and beautiful Russian language".

Communicative competence is implemented in the process of implementing the following areas:

- functional literacy (the ability of the student to freely use reading and writing skills for the purpose of obtaining information from the text);

- mastering the skills and abilities of understanding and analyzing various types of texts;

- mastering productive skills and abilities of various types of oral and written speech; mastering spelling and punctuation.

In modern education in general and in the teaching of the Russian language, there is a search for reference points among educational values and priorities. Therefore, teaching oral and written speech communication (communicative competence) is becoming particularly important in the current situation, when the level of national language culture as a whole is steadily decreasing: in the mass media, in fiction, in journalism, and in everyday communication.

Communication skills are related to the organization of speech communication in accordance with its goals, motives, and tasks, on the one hand, and on the other – in accordance with the social norms of speech behavior. The practical goal-the formation of communication skills-is brought to the fore.

In the teacher's normative documents, communicative competence is the mastery of all types of speech activity and the basics of

oral and written speech culture, basic skills and language use skills in areas and situations of communication that are vital for a given age.

Many scientists agree that the defining condition for the formation of students' communicative competence is the organization of communicative situations in the educational process, in which the teacher creates communicative interaction with and between students, evaluating the results of work through the educational product – text or utterance (in oral and written forms) [14–15].

G. V. Kalshansky quotes: "In order to fully communicate," writes A. A. Leontiev, "a person must in principle have a number of skills. They must, first, be able to quickly and correctly navigate the conditions of communication, second, be able to plan their speech correctly, choose the content of the communication act correctly, third, find adequate means to convey this content, and fourth, be able to provide feedback. If any of the links in the act of communication is broken, the speaker will not be able to achieve the expected results of communication – it will be ineffective" [16, c. 28].

The formation of communicative competence is an interesting task, but not an easy one. The ability to speak and create is developed gradually: knowledge is accumulated, general culture, literacy, the ability to express one's thoughts are improved, and a person is brought up. Children will not learn to think, reason, analyze, and create on their own; they need to be taught this step-by-step and skillfully.

The most favorable conditions for involving each student in active work in the classroom are created by group forms of work. When organizing work in pairs and groups, each student thinks, does not just sit in class, offers his opinion, even if it is incorrect, disputes are born in groups, different solutions are discussed, children are mutually taught in the process of educational discussion, educational dialogue.

Interpersonal communication in the educational process increases motivation by including social incentives: personal responsibility appears, a sense of satisfaction from publicly experienced success in teaching. All this creates a qualitatively new attitude to the subject, a sense of personal involvement in the common cause, which becomes a joint mastery of knowledge.

Working in pairs gives students time to think, exchange ideas with their partner, and then voice their thoughts to the class. It promotes the development of communication skills, the ability to speak out, critical thinking, the ability to persuade and lead a dis-

cussion. Collective types of work make the lesson more interesting, lively, educate students in a conscious attitude to learning work, activate mental activity, give them the opportunity to repeat the material many times, help the teacher explain and constantly monitor the knowledge, skills and abilities of the children of the entire class with minimal teacher time.

The simplest case of collective training sessions in Russian language lessons can serve as mutual dictation of students, when each in turn works with different partners and performs the functions of a teacher (dictating and checking), then a trainee. Mutual dictation sessions in pairs of permanent and rotating staff are held starting from the first class. At the beginning of training, you can use the split alphabet. Children in pairs make up simple words: mom, Dad, Tanya, Kolya. When they start writing words, they dictate one word to each other, then two, and then small sentences. The same work in pairs of permanent and rotating staff on writing mutual dictation continues in the second and fourth grades.

When organizing collective work, teachers are responsible for preparing task cards, de-

veloping special tasks, and teaching children a new type of collaboration.

Effectively introduce elements of teamwork from the very first days of school for children. Children can be placed in groups. Groups are formed due to a certain arrangement of furniture (although this is not necessary). Content groups appear later. So far, the group is a support mechanism.

To ensure quality education, this "4K" model is effective in secondary education.

During the internship, 3rd year students of the International Kazakh-Turkish University named after Kh. Yasavi worked on the topic: "Ways to implement the Model 4K". A survey was conducted among school teachers: gymnasium No. 15 named after M. Zhumabayev, school No. 2 named after Hamzy, school No. 3 named after A. Timur.

Questionnaire questions:

1. Have you ever heard of the model "4K" in training?

2. Do you use the "4K" model in your training?

The results of the survey are shown in Table 2.

Table 2

Survey results

School	Gymnasium No. 15 named after M. Zhumabayev	School No. 2 named after him Hamzy	School No. 3 named after A. Timur.
Responses in %			
Yes	15	25	21
I know, but I don't use it	63	56	59
I don't use it	22	19	20

Many teachers began to show interest in this method after the survey. The author conducted a seminar for school teachers, where the practice took place, on the topic "The essence of the "4K" model".

After the seminar, teachers and our students conducted a series of lessons us-

ing elements of the "4K" model.

Then among students of grades 5–6 (students were trained in these classes) Monitoring was carried out to identify the ownership of elements of the "4K" model. To do this, it was suggested to fill in table 3.

Table 3

Monitoring of ownership of elements of the "4K" model

Creativity/ classes, %			Cooperation/ Classes, %			Communication/ Classes, %			Critical Thinking/ Classes, %		
5	6	7	5	6	7	5	6	7	5	6	7
33,3	20,0	25,9	27,8	35,0	22,2	22,2	30,0	18,5	16,7	15,0	33,3

During the general monitoring, it was revealed that in the 5th grades a large number of students possess the following skills: **creatives** (33.3%), skills **co-ops** (27.8%), skills **communications** (22.2%), skills **critical thinking** (16,7%).

And in the 6th grades, students have the following skills: **creatives** (20%), skills **co-**

ops (35%) Next, 15% – skills **critical thinking**. And the majority of students (30%) give preference to **communication skills**.

In the 7th grade, during the survey, many people answered that they have the same skills **communications** (25.9%), skills **creatives** (22.2%), skills **co-ops** (18.5%), skills **critical thinking** (33,3%).

In all three classes of skills **communications** the majority of students are proficient, and critical thinking skills come in second place. It became clear that students have poor creative skills. The monitoring results are shown in diagram 1.

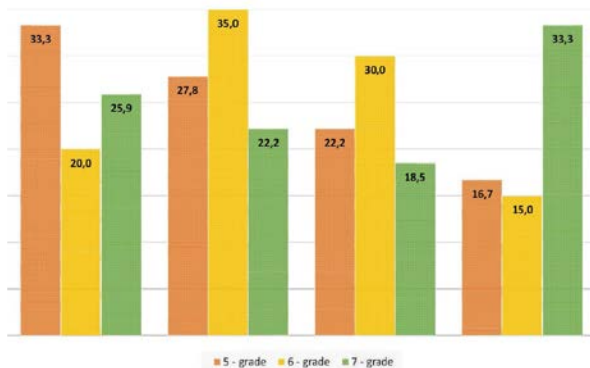


Diagram 1. Results of monitoring the ownership of elements of the "4K" model.

Some work has been done to instill adaptive skills:

- working with texts;
- testing;
- tasks;
- exercises.

When studying D. Swift's novel "Gulliver's Journey" in literature class in the 7th grade, the following questions were considered:

Questions:

1. Identify a creative approach to the topic.
2. Identify the hidden meaning of the characters' speech.
3. Answer the questions in pairs.

Here are the results of working with text in Diagram 2.

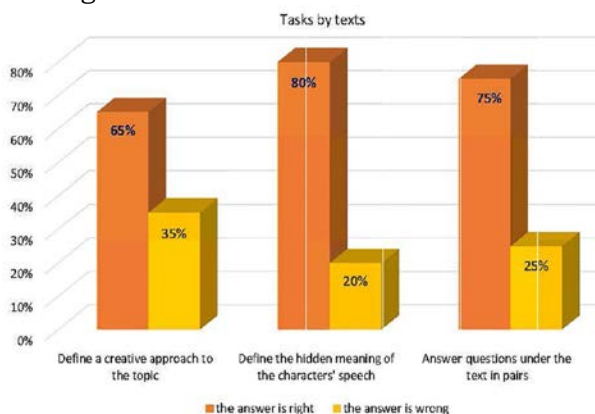
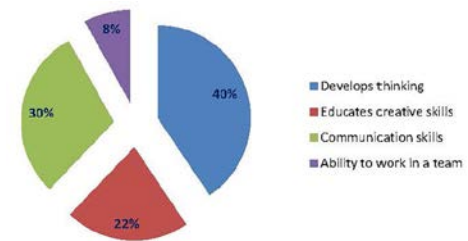


Diagram 2. Results of working with the text

The results show that after forming adaptive skills using working with texts; testing; completing tasks and exercises, adaptive skills much improved.

At the end of the practice, surveys were conducted among teachers.

1. What is the effectiveness of the "4K" model?



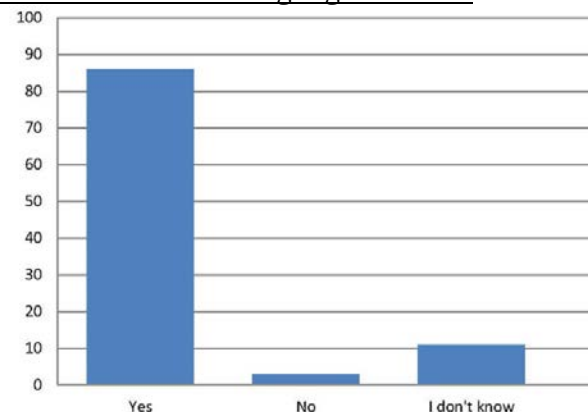
37 teachers from 3 schools in Turkestan participated in the survey. 15 teachers noted that the "4K" model promotes the development of thinking: logical, critical, analytical and associative thinking.

11 Russian experts believe that the "4K" model contributes to the formation and development of students' communication skills.

8 teachers of Russian language and literature answered that the "4K" model helps to develop "soft skills" methods. That is, it improves team and group work of students, and allows them to work on a single problem field.

And the other 3 teachers believe that the "4K" model also contributes to the development of creative skills and abilities.

2. Do you recommend using the "4K" model in Russian language lessons?



85% said they recommend using the "4K" model, 5% don't recommend it, and 10% don't know yet.

That is, most teachers believe that it is necessary to use the "4K" model, which shows the effectiveness of our students' practice.

Conclusion. Today, the current lifestyle of an individual, combined with the rapidly changing and constantly developing information field, as well as the high rate of industrial and information development of humanity as a whole, determine the constant updating of modern professions and specialties. Market demand creates a high demand for the development of new individual and collective skills. Knowledge becomes context, and for this reason, human competence limited to only one area of life is no longer sufficient.

Based on the trends shaping the complex world of the future, all employees should:

1) Various skills and knowledge for working with new technological developments.

2) Having general knowledge that can be used to address a wide range of professional, social, or personal contexts (for example: skills and knowledge that help deal with the complexity of fundamental variability, uncertainty, and future uncertainty), including collaboration, creativity, and entrepreneurial abilities.

The main values of the 21st century are critical, creative, and social skills that are formed throughout the life of an individual. The education system is also rethinking its goals and introducing a wide range of skills into educational programs. In the 20th century, universal education set the goal of teaching people to read, count, and write. Then special education, engineering schools or special courses provided workers with the skills necessary for a particular profession. The tasks performed changed very little over time, and most of the workers were limited to training, improving their skills on one machine every day, and gradually moving up the career ladder from an ordinary worker to a master and shop manager.

In the modern educational community, a new literacy list called "4K" is gaining popularity: communication, creativity, critical thinking and teamwork. Some countries are already undergoing full-scale reforms aimed at creating a full-fledged education of the XXI century, which will allow us to move from utilitarian-industrial education to an integrated educational paradigm. In the new complex world, education should be aimed not only at developing knowledge and skills, but also at providing comprehensive support for the formation of an individual as a full-fledged creator of their life. Taking all this into account, the goals and objectives of the training practice were set before the practice of 3rd-year students.

Actions performed: survey of school teachers, seminar for teachers of schools where the internship took place, on the topic "The essence of the "4K" model", monitoring performed to identify ownership of elements of the "4K" model, surveys among teachers helped determine the effectiveness of the method "4K" when forming critical thinking in Russian language and literature lessons in Turkestan schools.

The tasks assigned to the students were completed, i.e.:

– the level of research of this problem in science is determined;

– distribution level determined the "4K" method in schools;

– the method distribution level is determined "4K" in schools in Turkestan;

– efficiency of the method is determined "4K" when forming critical thinking in Russian language and literature lessons.

It is safe to say that to ensure quality education, this 4K model is effective in secondary education.

References

- Petrovsky, A.V., Yaroshevsky, M.G. (Eds.). (1998). Concise Psychological Dictionary: Scientific publication. 2nd ed., expanded, corrected and enlarged. Rostov-on-Don: Phoenix. 512 p.
- Taranukha O.S. (2020). Technology for the development of critical thinking in preschool children. *Doshkolnik*. Retrieved from <http://doshkolnik.ru/razvivaushie/25518-tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-u-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>
- Stukalenko, N.M., Imanova, A.N. (2019). Modern approaches to the formation of scientific thinking of schoolchildren in the conditions of updating the content of education. *Modern scientific research and development*, 2(31): 287–298
- Paul, R. (2005). Critical thinking and critical literacy. *Change*, 2: 15–20.
- Volkov, E.N. (2000). The development of critical thinking and the formation of students' responsibility for their level of education. *Education in a modern school*, 12: 36–39.
- Mushtavinskaya, I.V. (2012). The role of critical thinking development technology in the formation of metacognitive skills of teachers and students. *Problems and prospects of education development: materials of the II International Scientific Conference*. Perm: Mercury. PP. 9–24. Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2244>.
- Ualiev, S.S. (2020). Why is it necessary to think critically? *Critical thinking: research and sustainable development*: Collection of materials of the regional seminar. Kokshetau: Institute for advanced training of teachers in Akmola region. PP.13–17.
- Arefyeva, E. (2018). Communication skills: what, why and why. *Wayback Machine: Internet Archive*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20181228082836/http://arefyeva.pro/dialog/articles/8/>.
- Mandzhieva, K. (2018). Communication skills in preschool children. Retrieved from <https://www.maam.ru/detskijsad/nauchnaja-statja-komunikativnye-navyki-u-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>.
- Smertina, S.K. (2016). Team building as an effective method of managing the process of education and upbringing in a preschool institution. *INFOUROK*. Retrieved from <https://infourok.ru/komandobrazovanie-kak-effektivniy-metod-upravleniya-processom-obrazovaniya-i-vospitaniya-v-doshkolnom-uchrezhdenii-946472.html>
- Baleha, O.Yu., (2016). Using the techniques of critical thinking technology in the lessons of the Russian language and literature in an ungraded school. *INFOUROK*. Retrieved from <https://infourok.ru/doklad-ispolzovanie-priemov-tehnologii-kriticheskogo-mishleniya-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-v-malokomplektnoy-shkole-1214089.html>
- Landau, E. (2002). Giftedness requires courage: Psychological support of a gifted child. In N.M. Nazarova (Scientific ed. the rus. text). Moscow: Publishing Center "Academy". 144 p.
- Kornilova, Yu. V. (2014). Development of creativity in the lessons of the Russian language in elementary school. *Young scientist*, 17(76): 494–496. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/76/12879/>.

14. Yerkiybayeva, G.G. (2022). Formation of communicative competencies. Shymkent: Alem. Vol. 13. 400 p.
 15. Brun, I. (2017). Measuring the competencies of the XXI century. *Trends in the development of education: Conference materials*, February 16–18, 2017, Moscow. Retrieved from <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k/monitoring/materials>.
 16. Kalshansky, G.V. (1984). The communicative function and structure of language. Moscow: Science. 176 p.
- Список бібліографічних посилань**
1. Краткий психологический словарь: научное издание / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
 2. Тарануха О.С. (2020). Технологія розвитку критического мышления у дітей дошкільного віку. *Дошкільник.рф*. URL: <http://doshkolnik.ru/razvivaushie/25518-tehnologiya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-u-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>
 3. Стукаленко Н.М., Иманова А.Н. Современные подходы к формированию научного мышления школьников в условиях обновления содержания образования. *Современные научные исследования и разработки*, 2019. №2(31). С. 287–298.
 4. Пауль Р. Критическое мышление и критическая грамотность. *Перемена*, 2005, № 2. С. 15–20.
 5. Волков Е.Н. Развитие критического мышления и формирование ответственности учащихся за свой уровень образования. *Образование в современной школе*, 2000. №12. С. 36–39.
 6. Муштавинская И.В. Роль технологии развития критического мышления в формировании метакогнитивных умений учителя и ученика. *Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий*, 2012. С. 19–24. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/58/2244/>.
 7. Уалиев С.С. Почему необходимо мыслить критически? *Критическое мышление: исследование и устойчивое развитие: сборник материалов областного семинара*. Кокшетау: Институт повышения квалификации педагогических работников по Акмолинской области, 2020. С. 13–17.
 8. Арефьева Е. (2018). Коммуникативные навыки: что, зачем и почему. *WayBack Mashine: Internet Archive*. URL: <https://web.archive.org/web/20181228082836/https://arefyeva.pro/dialog/articles/8/>.
 9. Манджиева К. (2018). Коммуникативные навыки у детей дошкольного возраста. *МААМ.RU*. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/nauchnaja-statjajakomunikativnye-navyki-u-detei-doshkolnogo-vozrasta.html>.
 10. Смертина С.К. Командообразование как эффективный метод управления процессом образования и воспитания в дошкольном учреждении. *ИНФОРМ. РОК*, 2016. URL: <https://infourok.ru/komandoobrazovanie-kak-effektivnyy-metod-upravleniya-processom-obrazovaniya-i-vospitaniya-v-doshkolnom-uchrezhdenii-946472.html>
 11. Балёха О.Ю. Использование приемов технологии критического мышления на уроках русского языка и литературы в малокомплектной школе. *ИНФОРМ. РОК*, 2016. URL: <https://infourok.ru/doklad-ispolzovanie-priemov-tehnologii-kriticheskogo-myshleniya-na-urokah-russkogo-yazika-i-literaturi-v-malokomplektnoy-shkole-1214089.html>
 12. Ландау Э. Одарённость требует мужества: Психологическое сопровождение одарённого ребёнка / Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. М.: Академия, 2002. 144 с.
 13. Корнилова Ю.В. Развитие креативности на уроках русского языка в начальной школе. *Молодой учёный*, 2014. №17(76). С. 494–496. URL: <https://moluch.ru/archive/76/12879/>.
 14. Еркибаева Г.Г. Формирование коммуникативных компетенций. Шымкент: Alem, 2022. Т. 13. 400 с.
 15. Брун И. Измерение компетенций XXI века. *Тенденции развития образования: Материалы конференции, 16–18 февраля 2017 года, Москва*. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k/monitoring/materials>.
 16. Калшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. М.: Наука, 1984. 176 с.

ЄРКІБАЄВА Гульфіяруз Гінаятівна

докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри світових мов,
Міжнародний казахсько-турецький університет імені Х.А. Ясаві, г. Туркестан, Казахстан

БЕГОВАТ Шапагат Бахиткізи

студентка 3-го курсу кафедри російської мови і літератури філологічного факультету,
Міжнародний казахсько-турецький університет імені Х.А. Ясаві, г. Туркестан, Казахстан

ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ “4К” В НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ШКОЛАХ КАЗАХСТАНУ

У Казахстані поширюється процес використання в освіті моделі “4К”, яка передбачає: розвиток креативності, критичного мислення, комунікабельності та вміння працювати у команді.

Метою статті є визначення ефективності методу “4К” для формування критичного мислення на уроках російської мови та літератури у школах м. Туркестан.

Для досягнення мети наукового дослідження, перевірки вихідних положень студійованої теми було використано такі методи: теоретичні – аналіз та синтез психологічної, педагогічної теоретичної літератури; емпіричні – педагогічне спостереження, аналіз, анкетування, опитування вчителів і проведення семінару для них, узагальнення та апробація результатів дослідження.

Основні результати дослідження найшли відображення:

- у діаграмі 1 (результати моніторингу);
- діаграмі 2 (результати роботи з текстом);
- таблицях 1–3 (модель “4К” на прикладі навчання російській мові: результати анкетування; моніторинг опанування елементів моделі “4К”).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше зроблено спробу виявити рівень поширення та застосування методу “4К” як ефективного інструменту розвитку критичного мислення та творчих навичок на уроках російської мови та літератури в школах м. Туркестан.

Анкетування учителів шкіл, проведення семінару для учителів шкіл на тему «Сутність моделі “4К”, моніторинг опанування елементів моделі 4К та опитування допомогли визначити ефективність методу “4К” при формуванні критичного мислення на уроках російської мови та літератури.

Отримані результати дають підстави вважати, що для забезпечення якісної освіти модель “4К” є ефективною в системі середньої освіти.

Ключові слова: критичне мислення; метод “4К”; креативність; спілкування; координація; ресурси; модернізація; педагогічна взаємодія; інтегрованість.

Одержано редакцією 10.03.2023
Прийнято до публікації 24.03.2023

ЗМІСТ

ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

АВШЕНЮК Наталія Миколаївна

Оцінювання професійної діяльності вчителів: зарубіжний контекст,
українські ініціативи 5

**МЕДВІДЬ Михайло Михайлович, КТІТОРОВ Максим Олександрович,
МЕДВІДЬ Юлія Іванівна, ПОЛЯКОВ Вадим Юрійович,
ГАВРИЩУК Михайло Михайлович, ВИШНЕВСЬКА Яна Анатоліївна**

Залежність розвитку системи внутрішньої забезпечення якості
від впровадження досвіду практичної діяльності в освітній процес
закладу вищої освіти 13

ШАПРАН Ольга Іллівна

Сучасні проблеми якості освіти у фахових мистецьких коледжах..... 19

**ПЕЛЕХ Юрій Володимирович, ФІЛОНЕНКО Мирослава Мирославівна,
ШЕВЦІВ Зоя Михайлівна**

Перспективи підготовки майбутніх фахівців соціономічних
спеціальностей до роботи в умовах інклюзії в освіті..... 25

БАГНО Юлія Миколаївна, СЕРГІЙЧУК Олена Миколаївна

Особливості організації інклюзивного навчання
крізь призму євроінтеграційних процесів 31

ЛОДАТКО Євген Олександрович, БОРИСОВ Вячеслав Вікторович

Педагогічна освіта України крізь призму століть..... 37

ВЕНЬ Сяоцзін, КОРСУН Ігор

Компетенція та компетентність: закордонний досвід..... 45

БАБЕНКО Катерина Павлівна

Використання досвіду азійських країн у навчанні аудіюванню
англійської мови в українському ЗВО 51

ESIRKEP Dilyafuz, INKARBEK Asiya

Development of translation activity of students
of the specialty "Translation business" 57

ВІНТЮК Юрій Володимирович

Дослідження навчальних ситуацій методом фокус-групи
у підготовці майбутніх фахових психологів 65

ЧИЧУК Вадим Миколайович

Особливості підготовки майбутніх бакалаврів професійної освіти
в умовах змішаного навчання 70

**АНТОНЕЦЬ Анатолій Вікторович, ПРИЄПО Наталія Володимирівна,
МАЛИШ Олександр Сергійович**

Використання інформаційно-комунікаційних технологій
при викладанні природничо-наукових та агротехнічних дисциплін
в умовах дистанційного навчання..... 78

**СВЕТЛОВА Олена Дмитрівна, РИБАЛКО Алевтина Володимирівна,
ХОМЕНКО Сергій Миколайович, КОВАЛЬ Юлія Віталіївна**

Формування здоров'язберігаючих компетентностей у студентів
на заняттях з циклу безпекових дисциплін 6

**УСАТОВА Ірина Анатоліївна, ТКАЧЕНКО Вадим Володимирович,
ВЕДМЕДЮК Артем Дмитрович**

Міждисциплінарний підхід у фаховій підготовці майбутніх фармацевтів 91

МАРТИНЮК Анатолій Кирилович

Періодизація української диригентсько-хорової школи в контексті історії музично-освітніх процесів 97

ТУРЯНИЦЯ Василь Васильович

Теоретико-практичні засади концепції нової української школи..... 102

СЕРЕДНЯ ОСВІТА

(за предметними спеціальностями)

ҮЕРКІБАҮЕҮА Gulfayruz, ВЕГОВАТ Shapagat

Implementation of the model "4K" in teaching russian at Kazakhstan schools 108

ЗМІСТ 116



ДО ВІДОМА АВТОРІВ



Видавництво «Навчальна книга – Богдан» видало монографію проф. Євгена Лодатка з педагогічного моделювання, у якій аналізуються теоретико-методологічні питання, пов'язані з педагогічним моделюванням в освітньому просторі як складній (соціальної) 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 (<https://bohdan-books.com/catalog/book/162902/>) або на сайти для отримання оцифрованих примірників:

<https://epub.com.ua/books/pedahohichne-modeliuvannia-2/>
<https://www.yakaboo.ua/ua/pedagogichne-modeljuvannja.html>
<https://book-ye.com.ua/catalog/pedahohika-ta-vykhovannya-elektronna-knyga/e-book-pedahohichne-modelyuvannya/>
<https://bookssecondlife.com.ua/product/pedahohichne-modeliuvannia-ebook/?s=педагогічне%20м>



ВІСНИК
ЧЕРКАСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
імені Богдана Хмельницького

Серія Педагогічні науки
№ 1. 2023

Відповідальний за випуск:
Лодатко Є.О.

Відповідальний секретар:
Гнезділова К.М.

Комп'ютерна верстка:
Дерев'яно Д.В.

Дизайн обкладинки:
Олексенко В.А., Поліщук В.С.



Підписано до друку 31.03.2023
Формат 60×84/16. Папір книжковий.
Гарнітура Bookman Old Style
Ум. друк. арк. 14,20. 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